Politische Bildung

Dorothee Gronostay · Sabine Manzel ·
Katrin Hahn-Laudenberg ·
Jutta Teuwsen *Hrsg.*

Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung

OPEN ACCESS



Politische Bildung

Reihe herausgegeben von

Carl Deichmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland

Ingo Juchler, Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland

Die Reihe Politische Bildung vermittelt zwischen den vielfältigen Gegenständen des Politischen und der Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen in politischen Bildungsprozessen an Schulen, außerschulischen Einrichtungen und Hochschulen. Deshalb werden theoretische Grundlagen, empirische Studien und handlungsanleitende Konzeptionen zur politischen Bildung vorgestellt, um unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zu Theorie und Praxis politischer Bildung aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Die Reihe Politische Bildung wendet sich an Studierende, Referendare und Lehrende der schulischen und außerschulischen politischen Bildung.

Dorothee Gronostay · Sabine Manzel ·
Katrin Hahn-Laudenberg · Jutta Teuwsen
(Hrsg.)

Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung

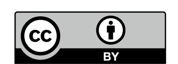


Hrsg.
Dorothee Gronostay
Technische Universität Dortmund
Dortmund, Deutschland

Sabine Manzel
Universität Duisburg-Essen
Essen, Deutschland

Katrin Hahn-Laudenberg
Universität Leipzig
Leipzig, Deutschland

Jutta Teuwsen
Technische Universität Dortmund
Dortmund, Deutschland



ISSN 2570-2114 ISSN 2570-2122 (electronic)
Politische Bildung
ISBN 978-3-658-41828-1 ISBN 978-3-658-41829-8 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Planung/Lektorat: Jan Treibel
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Gute Lehrkräftebildung braucht Videos authentischer Unterrichtssituationen als Lehr- und Lerngelegenheiten. Für den sozialwissenschaftlichen Fachunterricht[1] sind jedoch kaum frei zugängliche Unterrichtsvideos verfügbar. Ein großer Mangel, der den Anstoß für das Projekt LArS.nrw gab, dessen Ergebnisse wir in dieser Publikation vorstellen möchten. Dabei verfolgten wir eine neue Idee: reale Unterrichtsaufnahmen datenschutzkonform als Animationsfilme und Comics lizenzfrei für die Lehrkräftebildung zugänglich zu machen. Die Produktion solcher Filme ist jedoch aufwendig und kann nicht „nebenbei" und ohne finanzielle Förderung erfolgen. Auch braucht es für den Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung einer didaktischen Einbettung, d. h. entsprechende Lern- und Arbeitsmaterialien. Erfreulicherweise konnten wir für unser Vorhaben mit dem Projekttitel *Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer: ein digitales Lehr-/Lernangebot zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte* (kurz: LArS.nrw) eine Förderung in der Programmlinie „OERContent.nrw" im Rahmen der digitalen Hochschule NRW vom Land Nordrhein-Westfalen erhalten. Im Projekt LArS.nrw entwickelte ein Team von Fachdidaktiker*innen dreier NRW-Universitäten in zwei Jahren Projektlaufzeit konzeptionell das für die Lehrkräftebildung neue Lehr- und Lernmedium der Animationsfilme realer Unterrichtsszenen. Insgesamt entstanden 22 Filme mit einer Gesamtlänge eines Spielfilms, sowie darüber hinaus 22 Comics und didaktisch aufbereitete Lehr-/Lernmaterialienpakete für den Einsatz in der Lehrkräftebildung. Die modular aufgebauten Lehr-/Lernmaterialien setzen dabei

[1] Die Fachbezeichnung ist bundes- und schulformspezifisch heterogen; in diesem Band wird sozialwissenschaftlicher Fachunterricht im Sinne von Unterricht politisch-sozialwissenschaftlicher Fächer aller Schulformen und Jahrgänge verwendet.

drei Schwerpunkte: Unterrichtseinstiege im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht, Phasen der politischen Urteilsbildung sowie herausfordernde Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht *(critical incidents)*.

Das Ziel der vorliegenden Publikation ist, die Filme und Comics sowie begleitenden Lehr-/Lernmaterialien der interessierten Fach-Community, vor allem Fachdidaktiker*innen und Lehrkräftebildner*innen an Hochschulen oder zweiter und dritter Phase der Lehrkräftebildung, vorzustellen und zu einer Einbettung in die eigene Lehre zu inspirieren. Anders als Unterrichtsaufnahmen zeigen die Animationsfilme keine realen Personen. Die dargestellten Szenen beruhen jedoch auf authentischen Unterrichtsaufnahmen. Die Unterrichtskommunikation entspricht der beobachteten realen Vorlage, d. h. die im Film dargestellten Situationen sind nicht erfunden. Die im Projekt entwickelten Materialien stehen als *Open Educational Resources* auf der projekteigenen Homepage www.politik-unterricht.de frei zur Verfügung: hier sind alle Filme, Comics sowie sämtliche Begleit- und Kontextmaterialien übersichtlich für Interessierte dokumentiert und zugänglich. Neben der Homepage des Projekts sind alle Materialien auch auf *Open Resources Campus NRW* (www.orca.nrw), einer NRW-weiten Datenbank von freien Bildungsmaterialien, zugänglich. Schließlich sei angemerkt, dass die Filme und Materialien an beiden Stellen in verschiedenen, auch barrierefreien Versionen zur Verfügung stehen, bspw. mit Audiodeskription oder deutscher und englischer Untertitelung. Auch die Beiträge des Sammelbands verlinken an vielfältigen Stellen auf die Videos, Comics und die weiteren Materialien der LArS-Homepage, sodass die Materialien hier direkt eingebunden und vorgestellt werden.

Der Sammelband gliedert sich in einen theoretisch orientierten Teil I, einen auf die Praxis der Lehrkräftebildung bezogenen Teil II zur Vorstellung und Erläuterung der entwickelten Lehr-/Lernmaterialien sowie einen Anhang mit illustrierenden weiteren Materialien.

Am Anfang von Teil I stehen zunächst zwei einführende Kapitel. Sabine Manzel et al. geben im ersten Beitrag (Kap. 1) eine Einführung in fachlich einschlägige Kompetenzmodelle für Lehrkräfte: das Modell der professionellen Kompetenz für Lehrer*innen (PKP-Modell) sowie das Modell der professionellen Unterrichtswahrnehmung (PUW) als Gelenkstelle zwischen Professionswissen und professioneller Handlungskompetenz. Dazu wird kurz die Genese und Zielsetzung des Einsatzes von Videos in der Lehrer*innenbildung geschildert und in einer domänenspezifischen Modellierung ausgewählte Ausschnitte des PKP-Modells mit den beiden Bausteinen der professionellen Unterrichtswahrnehmung *noticing* und *knowledge-based reasoning* verknüpft. Der zweite Beitrag von Dorothee Gronostay et al. (Kap. 2) bietet zunächst eine Zusammenstellung der bislang (sehr wenigen) für die Lehrer*innenbildung verfügbaren Videos von

politisch-sozialwissenschaftlichem Unterricht. Vor dem Hintergrund des aufgezeigten Mangels verfügbarer Videos wird das neue Lehr-/Lernmedium der LArS-Animationsfilme konzeptionell unter folgenden Leitfragen vorgestellt: Inwiefern zeigen die Filme realen Unterricht? Was unterscheidet sie von Unterrichtsmitschnitten? Welche ethischen wie filmgestalterischen Entscheidungen wurden bei der Konzeption der Animationsfilme bedacht? Die weiteren drei Beiträge in Teil I thematisieren orientiert an den im Projekt bestehenden Schwerpunkten aus unterschiedlichen, sich ergänzenden Perspektiven die Fähigkeit der professionellen Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. Der Beitrag von Dorothee Gronostay (Kap. 3) fragt nach Kriterien der professionellen Unterrichtswahrnehmung von **Unterrichtseinstiegen** im Fach und damit auch nach Qualitätskriterien für ebendiese. Die Autorin beleuchtet die leitende Fragestellung aus der Perspektive der Unterrichtsqualitätsforschung sowie auf Basis fachlicher Theorien und Modelle. Deutlich wird, dass der Stand fachdidaktischer Theoriebildung zu Merkmalen „guten" Fachunterrichts zwar relevante Konzepte zur Analyse von Unterricht bereitstellt (z. B. Problemorientierung), diese aber nie systematisch auf Unterrichtspraxis bezogen wurden und daher in der Auslegung auf konkrete Unterrichtsbeispiele vage bleiben. Dies stellt eine Herausforderung für die Lehrkräftebildung sowie für die Konzeption von Lehr-/Lernmaterialien dar, die der Förderung einer professionellen Wahrnehmung von Unterricht dienen sollen. Der Beitrag von Frederik Heyen und Sabine Manzel (Kap. 4) thematisiert Aspekte der professionellen Unterrichtswahrnehmung in der **Phase der politischen Urteilsbildung.** Ziel ist es, die Planung, Durchführung und Reflexion von Urteilsbildungsprozessen im Schulunterricht mit den Animationsvideos zu fördern. Insbesondere die fachdidaktischen Wissensbereiche *Wissen über Schüler*innenvorstellungen, Wissen über Instruktions- und Vermittlungsstrategien* und *Wissen über fachbezogene Diagnostik* werden als relevant identifiziert, da sie unmittelbar in den Videos wahrgenommen werden können. Im letzten Beitrag von Teil I thematisieren Marcus Kindlinger und Katrin Hahn-Laudenberg professionelle Unterrichtswahrnehmung in **herausfordernden Unterrichtssituationen** (Kap. 5). Sie legen dar, dass herausfordernde Situationen charakteristisch für einen sozialwissenschaftlichen Unterricht sind, der diskursiv, schüler*innenorientiert und kontrovers gestaltet ist. Solche *critical incidents* sind gleichzeitig Kipppunkte, die in besonderer Weise sowohl mit Risiko als auch mit Potenzial für das Gelingen von Lehr-/Lernprozessen verbunden sind. Der Beitrag legt die konzeptuelle Bedeutung von *critical incidents* im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht dar und geht vertieft auf professionelle Unterrichtswahrnehmung im Umgang mit Kontroversität und im Umgang

mit Präkonzepten als zwei Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichts ein.

Teil II des Sammelbands behandelt konkrete Lehr-/Lernmodule zur Arbeit mit den LArS-Materialien. Jedem LArS-Modulteil liegt eine einheitliche Aufgabenstruktur mit Vorbereitungs-, Beobachtung-, Analyse- und Reflexionsaufgaben sowie optionalen Vertiefungsaufgaben zugrunde, die sich allerdings an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe anpassen lässt und als fachdidaktisch fundierte Empfehlung zu verstehen ist. Katrin Hahn-Laudenberg et al. stellen im ersten Beitrag des II-Teils (Kap. 6) die Arbeit mit Animationsvideos im Rahmen der Lehrer*innenbildung vor und geben einen einführenden Überblick über die verfügbaren Module und Modulteile der LArS-Lehr-/Lernmaterialien. Ebenfalls gibt der Beitrag Einblick in den Prozess der Entwicklung und Erprobung der Lehr-/Lernmaterialien. Die folgenden drei Beiträge thematisieren jeweils ein Lehr-/Lernmodul der LArS-Umgebung und stellen dabei den Aufbau und jeweils zu Grunde liegende fachdidaktische Überlegungen vor. Dorothee Gronostay und Simon Filler präsentieren in ihrem Beitrag (Kap. 7) das Modul zur professioneller Unterrichtswahrnehmung von Unterrichtseinstiegen im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. Ein Modulteil behandelt vergleichend zwei Unterrichtseinstiege mittels (derselben) Karikatur in zwei unterschiedlichen Klassen (und Schulen) im Vergleich. Ein weiteres thematisiert zwei Einstiege zum Gegenstandsbereich „Integration und Migration“ unter der Perspektive der didaktischen Prinzipien der Schüler*innenorientierung und Problemorientierung. Im Fokus des dritten Modulteils stehen zwei Einstiege zum Gegenstandsbereich „Einkommen/Löhne“, die bezüglich der Umsetzung der Motivierungs- und Mobilisierungsfunktion von Einstiegen verglichen werden. Der vierte Modulteil thematisiert das in der fachdidaktischen Literatur bekannte Problem eines „unpolitischen Politikunterrichts“ am Beispiel eines Einstiegs mit Schulbuch. Frederik Heyen und Sabine Manzel zeigen, wie die Förderung der PUW mit Videos zu Urteilsbildungsphasen gelingen kann (Kap. 8). Dabei werden die vier Module zu Funktionen und Methoden der Urteilsbildungsphase, zum Diskussionsverhalten von Schüler*innen und zu ihren Präkonzepten vorgestellt sowie mögliche Qualitätskriterien in Urteilsbildungsprozessen thematisiert. Die für alle Animationsvideos bereitgestellten Kontextinformationen sind insbesondere bei den Urteilsvideos für das inhaltliche Verständnis der Vignette notwendig, da Urteilen ein komplexer und zeitfordernder Prozess im Fachunterricht ist, der in den Videos nur ausschnittartig dargestellt werden kann. Dennoch bieten die Animationsvideos fachdidaktische Lerngelegenheiten ohne Handlungsdruck, um das Lehrer*innenhandeln zu beobachten, Instruktions- und Vermittlungsstrategien kritisch zu reflektieren und eigene Handlungsalternativen zu entwickeln. Marcus Kindlinger und Katrin Hahn-Laudenberg

geben Einblick in das Modul zu Critical Incidents (Kap. 9) und zeigen, wie PUW als Grundlage für reflektiertes Entscheiden und Handeln in herausfordernden Situationen gefördert werden kann. In den vorgestellten vier Modulteilen werden anhand der Animationsvideos Herausforderungen im Umgang mit (fachlich) problematischen Präkonzepten, bei der didaktischen Reduktion, im Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen und bei der Gestaltung von kontroversen Themen im Unterricht konkretisiert. Der Betrag verdeutlich dabei jeweils, wie diese Beispiele von Critical Incidents als Reflexionsanlässe für professionelles Entscheiden und Handeln vor dem Hintergrund fachdidaktischer Spannungsfelder genutzt werden können, etwa in der Bezugsetzung von Schüler*innenorientierung, Wissenschaftsorientierung und Exemplarität oder im Kontext der bildungstheoretischen Debatte zu Kriterien für Kontroversität.

Vier abschließende Beiträge thematisieren übergreifende Aspekte und weitere Einsatzmöglichkeiten der LArS-Materialien: Korcan Yeşil und Katrin Hahn-Laudenberg stellen in ihrem Beitrag den Einsatz (teilweise angepasster) LArS-Module in demokratiepädagogischen Anteilen der bildungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung vor (Kap. 10). Dazu diskutieren sie die Bedeutung von Kontroversität und Diskursivität für die fachübergreifende Demokratiebildung, erläutern die vorgenommenen Adaptionen der LArS-Materialien und ordnen ausgewählte Beobachtungen aus den Seminarsitzungen vor dem konzeptuellen Hintergrund ein. Jutta Teuwsen zeigt in einem kurzen Impulsbeitrag das Potenzial der LArS-Animationsvideos für die Lehrkräftebildung in weiteren Fachdidaktiken auf (Kap. 11). Hierzu fokussiert sie auf die Kunstdidaktik und zwei Animationsvideos zum Einstieg mit Karikatur und stellt deutliche Parallelen in der traditionell kunstgeschichtlichen Herangehensweise der Bildanalyse, wie sie auch heute in der Kunstdidaktik vermittelt wird, und der Herangehensweise in der Politikdidaktik fest. In einem weiteren Beitrag von Jutta Teuwsen wird untersucht, inwiefern sich die Animationsvideos als Repräsentationen realer Unterrichtspraxis auch für Prüfungen in der Lehrkräftebildung eignen (Kap. 12). Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung und des Constructive-Alignement-Ansatzes plädiert sie für eine solche Verwendung der Videos und zeigt Einsatzpotenziale im Bereich schriftlicher Prüfungen, mündlicher Prüfungen und Seminar-, Haus- und Abschlussarbeiten auf. Schließlich erläutert der Beitrag von Sophie Jakob-Elshoff et al. die Bedeutung barrierefreier Lehr-/Lernangebote und die Umsetzung der Barrierefreiheit im LArS-Projekt (Kap. 13), die durch enge Kooperation mit dem DoBuS – *Dortmunder Bereich Behinderung und Studium* – ermöglicht wurde. Es werden Grundlagen zur Produktion barrierefreier Videos und in einem projektbezogenen Erfahrungsbericht auch konkrete Herausforderungen und avisierte Lösungen aufgezeigt. Im Anhang sind sowohl Links zu allen 22 Videos zu finden

(Kap. A), daneben geben einzelne Bilder einen ersten Einblick in die Gestaltung der Animationsfilme (Kap. B). Darüber hinaus sind exemplarisch einige Abbildungen der Comic-Version der Filme zu finden (Kap. C). Abschließend wird ein bildlicher Einblick in die kommende LArS-WebApp gegeben (Kap. D) und ein Transkript des Sprecher*innentextes als Arbeitsdatei bereitgestellt (Kap. E).

Wir wünschen nun viel Spaß beim Lesen und bei der Nutzung der LArS-Materialien!

Dorothee Gronostay
Sabine Manzel
Katrin Hahn-Laudenberg
Jutta Teuwsen
und das ganze LArS-Projektteam

Danksagung

Unser Projekt LArS.nrw konnte vor allem durch den außergewöhnlichen Einsatz und die vielfältige Unterstützung einer Vielzahl von Menschen realisiert werden, bei denen wir uns herzlich bedanken.

Die hier vorgestellten Lehr-/Lernmaterialen wurden in (fach-)didaktischen Lehrveranstaltungen an insgesamt sieben Universitätsstandorten Nordrhein-Westfalens erprobt. Neben den Projektstandorten in Dortmund, Duisburg-Essen und Wuppertal waren dies die assoziierten Universitäten in Aachen, Bochum, Bonn und Siegen. Wir bedanken uns bei Prof. Dr. Volker Kronenberg (Universität Bonn), Prof. Dr. Karim Fereidooni (Ruhr-Universität Bochum) und Jun.-Prof. Dr. Alexander Wohnig (Universität Siegen) sowie Christine Engartner (RWTH Aachen) für Ihre Unterstützung als Verantwortliche an den assoziierten Standorten. Unser besonderer Dank gilt den Lehrenden an allen Standorten für ihren Einsatz und die differenzierten Rückmeldungen zu den Materialien. Über die Projektleitungen und Projektmitarbeitenden hinaus waren dies Vertr.-Prof. Dr. Eva Anslinger, Lukas Brand, Christine Engartner, Dr. Claudia Forkarth, Michaela Hartmann, Fatih Kaya, Yvonne Medau, Georgia Vassiliadou, Dr. Kerstin Westerfeld und Dr. Frank Zischke. Insbesondere Dr. Kerstin Westerfeld sind wir für ihre Unterstützung und Beratung in allen Phasen des Projekts und insbesondere auch für die Übernahme organisatorischer Verantwortung für den Standort Wuppertal dauerhaft verbunden. Unser Dank gilt darüber hinaus allen an den Lehrveranstaltungen beteiligten Studierenden für die Bereitschaft, an der Begleitforschung des Projektes teilzunehmen und die Weiterentwicklung der Materialien durch Feedback zu unterstützen.

Im Herzen des Projektes stehen die Animationsvideos, bei deren Erstellung an vielen Stellen Neuland betreten wurde. Umso zentraler war die inspirierende und intensive Zusammenarbeit mit dem Animationsfilmteam von *Fuchs Teufel*

Bild unter der Leitung von Niklas Hlawatsch mit Etienne Heinrich, Benjamin Zurek und Jonas Röck im Design und Robert Keilbar, zuständig für Sounddesign und Mischung. Dr. Heike Seehagen-Marx von der Universität Wuppertal hat uns bei vielen technischen Fragen und insbesondere bei den Überlegungen zur Web-App beratend zur Seite gestanden. Für die Unterstützung u. a. bei der Vertonung der Animationen danken wir außerdem Felix Manns und dem Zentrum für Information und Medienverarbeitung (ZIM) der Bergischen Universität Wuppertal für ihre Unterstützung sowie unseren Sprecher*innen: Nataša Bajdevski, Beyza Barlik, Igor Birindiba Batista, Kaan Bora, Pascal Ditges, Wilko Gerber, Sophie Georgiew, Jan-Ole Grashoff, Simon Hlawatsch, Daniel Jacob, Miriam Kusebauch, Marie Kühler, Maximilian Sablofski, Helin Sanli, Jan David Schenk, Sarah van Treek, Mehmet Türköner und Lukas Wegner. Die Animationsvideos hätten ohne die zu Grunde liegenden Unterrichtsaufnahmen nicht entstehen können. Unser Dank gilt daher nicht zuletzt allen beteiligten Lehrkräften und Schüler*innen.

Unsere studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräfte haben an ganz unterschiedlichen Stellen entscheidend zum Gelingen des Projektes beitragen. Herzlichen Dank dafür an Stefanie Elschner, Sophie Jakob-Elshoff, Sebastian Lindecke, Katharina Militzer, Ali Mirchi, Marc Moesch, Regina Paul, Tobias Redlich, Julia Schnelle, Niklas Sieger und Korcan Yeşil. Schließlich gilt unser Dank dem Land NRW für die finanzielle Förderung, die die Realisierung des Projektes möglich gemacht hat.

Für den Standort Dortmund und die Gesamtprojektkoordination
Dorothee Gronostay, Jutta Teuwsen & Simon Filler
Für den Standort Duisburg-Essen
Sabine Manzel & Frederik Heyen
Für den Standort Wuppertal/Leipzig
Katrin Hahn-Laudenberg & Marcus Kindlinger

Ein Kooperationsvorhaben empfohlen durch die:



Gefördert durch:

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhaltsverzeichnis

Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften



Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrkräften

Sabine Manzel, Dorothee Gronostay und Katrin Hahn-Laudenberg

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Genese eines Modells professioneller Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrkräften für die Arbeit mit Animationsfilmen im Projekt LArS.nrw. Ausgehend von kompetenzorientierten Forschungsansätzen zur Lehrkräfteprofessionalisierung wird ein fachdidaktisch gewendetes Modell entwickelt, welches professionelle Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrkräften als wissensbasierten Prozess bestimmt, dem die Kompetenzdimensionen Professionswissen, beliefs und motivationale Orientierungen zugrunde liegen und der sich durch situiertes Lernen fördern lässt.

Schlüsselwort

Professionelle Unterrichtswahrnehmung • Lehrkräftebildung • Kompetenz • Politikunterricht • Videografie

S. Manzel (✉)
Universität Duisburg-Essen, Duisburg, Deutschland
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

D. Gronostay
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: dorothee.gronostay@tu-dortmund.de

K. Hahn-Laudenberg
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_1

1 Einleitung

Das Projekt LArS.nrw hat das Ziel, die Qualität des Lehrer*innenhandelns im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht zu verbessern. Aus diesem Grund dockt LArS an die Forschungsrichtung der Professionskompetenz an und möchte mit der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch Animationsvideos und der damit verbundenen Reflexion von Unterrichtshandeln einen Beitrag zur Professionsentwicklung von Lehrkräften leisten. Mit der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung,* basierend auf der Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013 (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013), wird die Professionsentwicklung und Qualität der Lehramtsausbildung an deutschen Hochschulen allgemein weiter vorangetrieben. Der Wandel von der Input- zur Outcome-Orientierung im Zuge des Kompetenzparadigmenwechsel vollzog sich in der Lehrer*innenbildung parallel zu den großen Schulleistungsstudien wie TIMMS und PISA. Die Kompetenzentwicklung rückte damit nun auch bei Lehrkräften in den Vordergrund. Kompetenzmodelle zum Professionellen Unterrichtshandeln verstehen sich als Nachfolger des ehemaligen Persönlichkeitsansatzes in der Lehrer*innenbildung (vgl. zur Historie Terhart 2011) und wurden theoriegeleitet entwickelt und empirisch überprüft. Nach Weinert (2001) umfasst die Kompetenz einer Person „die verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (S. 27 f.). Diese Kompetenzdefinition findet auch in Bezug auf die Professionskompetenz von Lehrkräften Anwendung. Vorreiter der Kompetenzmodellierung für Lehrer*innen war die Mathematikdidaktik mit TEDS-M (Blömeke et al. 2009), MT 21 (Blömeke et al. 2008a) und dem COACTIV-Modell (vgl. Kunter et al. 2011) unter weiterer Beteiligung der Fächer Psychologie und Erziehungswissenschaft. Die im COACTIV-Modell modellierte Dreiteilung in die Kompetenzdimensionen Professionswissen, Überzeugungen und berufsbezogene Motivation und Selbstregulation fußt auf den theoretischen Überlegungen des Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2011), der empirisch untersuchten Topologie des Professionswissens von Shulman (1986, 1999) und dem Novizen-Experten-Paradigma (Neuweg 2004; Ericsson et al. 2006). Diese Kompetenzmodellierung wurde in vielen Fachdidaktiken übernommen und auch das LArS-Projekt ist in diesen grob skizzierten theoretischen Rahmen einzuordnen. Quantitative Tests, qualitative Interviews und Videografie von Unterrichtsstunden zählen mittlerweile zum methodischen Standardrepertoire der Professionsforschung rund um den Lehrberuf. Auch LArS.nrw nutzt quantitative Testverfahren

und die Videografie, um die Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrkräften standardisiert zu erfassen.

In diesem Beitrag werden zur besseren Einordnung zuerst das Modell der Professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften (PKP-Modell) und die damit verbundenen empirischen Befunde aus der Politikdidaktik dargestellt. Das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung dient als Gelenkstelle zwischen theoretischer professioneller Handlungskompetenz und angewandtem Professionswissen in der Schulpraxis. Die allgemeinen Konzepte zur professionellen Unterrichtswahrnehmung (z. B. PID-Modell von Blömecke et al. 2015, S. 312) und Handlungskompetenz von Lehrkräften sind nicht eins zu eins für die Politikdidaktik und das LArS-Projekt übertragbar und miteinander verzahnbar, sodass es einer neuen theoretischen Modellierung bedarf. Hierzu werden kurz die Genese und Zielsetzung des Einsatzes von Videos in der Lehrer*innenausbildung geschildert und in einer domänenspezifischen Modellierung für das Fach Politik ausgewählte Ausschnitte des PKP-Modells mit den Bausteinen der professionellen Unterrichtswahrnehmung *noticing* und *knowledge-based reasoning* verknüpft. Eine Begründung der Fachspezifität typischer Kernpraktiken im sozialwissenschaftlichen Unterricht *(core practices)* führt zu der Auswahl der drei Module Unterrichtseinstiege, politische Urteilsbildung und herausfordernde Unterrichtssituationen *(critical incidents)*. Der Beitrag schließt mit Ideen und Ansätzen zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und leitet damit zum Einsatz von Animationsvideos realer Szenen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der Lehrer*innenbildung über.

2 Professioneller Kompetenzen von (angehenden) Politiklehrkräften

Die Professionalisierungsforschung rund um den Lehrberuf hat in den Fachdidaktiken in der Konsequenz zur theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit Strukturmodellen zur Erfassung der fachspezifischen Professionskompetenz von Lehrer*innen geführt. In einigen Fachgesellschaften konnten Kompetenzstandards, die als Instrument der Qualitätssicherung dienen, klar formuliert werden. Für die Politische Bildung und den sozialwissenschaftlichen Fachunterricht ergibt sich jedoch die Schwierigkeit des Fächerzuschnittes. Je nach Bundesland oder Schulform werden Lehrkräfte in verschiedenen Bezugsdisziplinen wie z. B. Politik, Ökonomie, Soziologie, Geschichte, Geografie oder Recht mit unterschiedlicher Gewichtung ausgebildet. Durch die Eigenständigkeit der

jeweiligen Bezugsdisziplinen lässt sich das Fachwissen als Kompetenzfacette der Kompetenzdimension Professionswissen nicht eindeutig bestimmen.

Trotz dieser Schwierigkeiten hat sich die Karlsruher Forschungsgruppe von Weißeno an die Dreiteilung des Professionswissens von COACTIV angelehnt (vgl. Oberle et al. 2012) und mit der PKP-Studie ein Kompetenzmodell für die Lehrkräfteausbildung im Fach Politik vorgelegt, an das sich auch LArS anlehnt.

Das Modell (Abb. 1) umfasst die drei Kompetenzdimensionen Professionswissen, Überzeugungen (sog. *beliefs*) und motivationale Orientierungen. Letztere setzen sich zusammen aus dem Fachinteresse, hier also an dem Fach Politik, der Berufswahlmotivation und dem Selbstbild.

Unter die beliefs fallen sowohl epistemologische Überzeugungen, also Überzeugungen darüber, wie Menschen lernen und zu Erkenntnissen gelangen, als auch Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie schul- und professionstheoretische Überzeugungen. So stellen z. B. „transmissive und konstruktivistische epistemologische Überzeugungen […] den Anknüpfungspunkt zu den Überzeugungen zum Lehren und Lernen dar (vgl. Blömeke et al. 2008a, S. 226 ff.). Hinter ihnen [also den Überzeugungen, wie gelehrt und gelernt werden soll] stehen ebenfalls konstruktivistische oder transmissive Lerntheorien […]“ (Weschenfelder, 2014, S. 113). Das Professionswissen ist wiederum unterteilt in die Kompetenzfacetten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Dabei werden die Wissensarten in Anlehnung an Andersons ACT-R-Modell (1996) in

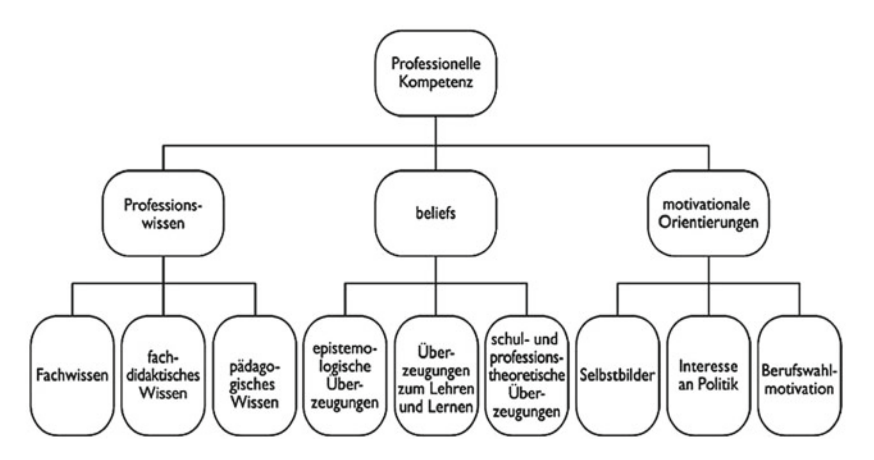


Abb. 1 Modell professioneller Kompetenz von Politiklehrkräften (Weschenfelder 2014, S. 102)

deklaratives, konzeptuelles und prozedurales Wissen untergliedert. Im Gegensatz zum deklarativen Wissen bezieht sich konzeptuelles Wissen nicht nur auf Wissen über Objekte, Inhalte oder einzelne Fakten, sondern umfasst „inhaltliche Schemata oder Verknüpfungen […], die die grundlegenden Prinzipien und Kernkonzepte einer Domäne darstellen und die Grundlage für vertieftes inhaltliches Verständnis bilden sollen" (Rittle-Johnson et al. 2001, zitiert nach Voss et al. 2015, S. 194), während sich prozedurales Wissen auf Handlungs- und Verfahrensweisen bezieht. Fachwissen als Grundlage der Vermittlung von Fachinhalten der jeweiligen Domäne, „definiert […] den Entwicklungsraum des fachdidaktischen Wissens und damit auch indirekt die Unterrichtsqualität. Mängel im Fachwissen limitieren die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Ressourcen" (Baumert und Kunter 2011, S. 185). Das fachdidaktische Wissen wird bei Weschenfelder nach Batt et al. (2007) sowie zwei Bausteinen aus Shulman (1986) inhaltlich modelliert (Weschenfelder 2014, S. 109). Das Testinstrument SoWis-L (Gronostay et al. 2023) hingegen legt zur Erfassung des fachdidaktischen Professionswissens die fünf Wissensbereiche Instruktions- und Vermittlungsstrategien, Curriculum, Schülerkognitionen, fachbezogene Diagnostik und Lehr-Lernforschung nach Park und Oliver (2008) an.

Studien zum Professionswissen rund um das PKP-Modell konnten zeigen, dass die Wissensfacetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen im Fach Politik/Sozialwissenschaften empirisch voneinander getrennt modellierbar sind. Das PKP-Modell wurde entlang von drei Gruppen – Lehrkräften (n = 332), Referendar*innen (N = 266) sowie Lehramtsstudierenden (N = 217) – sowie verschiedenen Schulformen (Grund-, Haupt-, Realschul-, und Gymnasiallehramt) empirisch geprüft. Einen umfassenden Überblick über die empirischen Befunde gibt Grobshäuser (2022, Kap. 3). Hier seien ein paar zentrale Ergebnisse dargestellt: Das Fachinteresse von Lehrkräften übt einen signifikanten Einfluss auf ihr Fachwissen aus (Weschenfelder 2014). Auch schulformbezogene Unterschiede lassen sich erwartungskonform nachweisen. Gymnasiallehrkräfte verfügen im Vergleich zu Haupt- und Realschul-Lehrkräften über ein höheres Fachwissen und mehr Fachinteresse, jedoch über weniger fachdidaktisches Wissen (Weschenfelder 2014). Das Fachinteresse nimmt mit dem Dienstalter zu (Weißeno et al. 2014). Absolutistische Überzeugungen üben einen negativen Einfluss auf das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen aus (Weschenfelder 2014). Transmissive Lehr-Lernüberzeugungen wirken sich negativ auf Fachwissen und fachdidaktisches Wissen aus (Weschenfelder 2014). Bei Referendar*innen zeigen sich ähnliche Effekte. So nimmt auch bei dieser Gruppe das Fachinteresse signifikanten Einfluss auf das Fachwissen. Die schulformspezifischen Unterschiede entsprechen denen von länger praktizierenden Lehrkräften (Weschenfelder et al.

2014). Bei einer untersuchten Gruppe von angehenden Lehrkräften „konnten signifikante Genderunterschiede im Fachinteresse und in der Selbsteinschätzung bzgl. Fachwissen und fachdidaktischem Wissen zuungunsten von Frauen nachgewiesen werden“ (Manzel und Gronostay 2018, S. 75). Dieser *gender gap* ist nicht in allen empirischen Studien gleichermaßen sichtbar, hier gibt es durchaus Unterschiede (z. B. Oberle et al. 2013). Doch konnten Gender-Differenzen hinsichtlich der Berufswahlmotivation auch in der Panel-Erhebung der Universität Duisburg-Essen (UDE) (Gronostay und Manzel 2015) festgestellt werden: „Weibliche Studierende zeigen hier eine signifikant höhere pädagogische Motivation als männliche Studierende und stimmen auch signifikant stärker nützlichkeitsbezogenen Berufswahlmotiven wie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu“ (Manzel und Gronostay 2018, S. 76).

Im Fach Politik sind sowohl epistemologische Überzeugungen zum Wissen als auch *beliefs* zum Lehren und Lernen nachweisbar. Ein Subsample von N = 800 der PKP-Studie (vgl. Weschenfelder et al. 2012; Oberle et al. 2014) belegt deren Relevanz für den Politikunterricht. Auch motivationale Orientierungen haben einen Einfluss auf den Fachunterricht. Die Kompetenzfacetten „Interesse an Politik“ und Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Oberle 2012, S. 297) konnten als Moderatorvariablen für Lehr-Lernprozesse nachgewiesen werden (Oberle et al. 2013, S. 55). Für die Kohorten-Daten (N = 496, Migrationsanteil 29,5 %) der Panel-Erhebung zur Berufswahlmotivation und Professionskompetenz im sozialwissenschaftlichen Unterricht weisen Manzel und Gronostay (2018) erwartungskonform Geschlechter- und Schulformeffekte auf die Wissensdimensionen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen nach (S. 79). Das Berufswahlmotiv „Politische Bildung“ wirkt leicht positiv auf beide Wissensbereiche. Der Effekt des Migrationshintergrunds wirkt sich an der UDE negativ auf das Professionswissen aus und unterscheidet sich somit von den Effekten in der PKP-Studie (Weißeno et al. 2015), was sich evtl. durch die soziodemografischen Merkmale der Studierendenschaft in NRW erklären lässt.

Das PKP-Modell legt wie das COACTIV-Modell einen Fokus auf Handlungskompetenzen für den fachlichen Unterricht. Dabei wird Kompetenz als Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dem konkreten Handlungskontext „Politik unterrichten“ betrachtet. Die Unterrichtswahrnehmung von Lehrkräften wird darin nicht expliziert modelliert, kann aber indirekt als querliegend sowohl im Professionswissen als auch in den beliefs verortet werden (mehr dazu in Abschn. 3). Für die theoretische Verortung des LArS-Projekts und entscheidend für diese „Quer“-Modellierung ist die Annahme des anwendungsorientierten Wissenserwerbs durch situiertes Lernen anhand

authentischer Unterrichtssituationen (Blömeke 2002), die im LArS-Projekt mittels Animationsvideos bereitgestellt werden.

3 Modell professioneller Unterrichtswahrnehmung

Unterrichtsvideos wurden seit den 60er Jahren in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften eingesetzt. Dabei stand der aus der Kommunikationswissenschaft stammende und von Goodwin übernommene Ansatz der professionellen Wahrnehmung im Vordergrund: „Professional vision describes the ability to shape events in the domain of its scrutiny into phenomenal objects around which discourse of the profession is organized“ (Goodwin 1994, S. 626). Dieser Ansatz kann auch für Lehrer*innen und Unterrichtsgeschehen angewandt werden: Die Forschergruppe um Sherin und van Es hat Video-Clubs initiiert, um mit Videos als „window into teaching“ die professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften zu schulen und zu verbessern: „we characterize the ability to notice in a particular way, in terms of what we call ‘teachers’ professional vision’“ (Sherin 2001, 2007, zitiert nach Sherin und van Es 2009, S. 22). Entscheidend bei dem Ansatz ist die Untersuchung, wie Lehrkräfte beim noticing auf ihr professionelles Wissen und ihre Überzeugungen zum Lehren und Lernen zurückgreifen (Sherin 2007; van Es und Sherin 2002) und „significant features of classroom interactions“ interpretieren (Sherin und van Es 2009, S. 22).

Durch den technischen Fortschritt hat der Einsatz von Videos in der Lehrer*innenausbildung deutlich zugenommen. Blomberg et al. (2013) zeigen in ihrer Forschungssynthese den Funktionswandel von der reinen Instruktion durch Videos hin zum vertieften Professionswissen, das durch die Auseinandersetzung mit Videos ermöglicht wird, auf. Obgleich einzelne Studien zum Videoeinsatz vorliegen, ist die empirische Datenlage besonders für kontrollierte experimentelle Studiendesigns dünn (Blomberg et al. 2013, S. 94). Die dahinterliegenden Theorien und Prinzipien sind oftmals nicht eindeutig, weshalb Blomberg und Kolleg*innen auf Basis der aktuellsten quantitativen Studien systematisch fünf Heuristiken zum Einsatz von Videos ableiten: a) Lernziele identifizieren, b) instruktionale Lernumgebung wählen, c) Videomaterial auswählen, d) Stärken und Schwächen klären und e) Aus- und Bewertung arrangieren. Diese sollen als Leitlinien für das Lehren und Lernen mit Videos im Lehramtsstudium dienen (Blomberg et al. 2013, S. 105).

Krammer (2020) liefert einen umfassenden Überblick über die Entwicklung und Ausbreitung von Videos als Lehr-Lernmedium, insbesondere für das

Fach Mathematik und das bildungswissenschaftliche Wissen zur Klassenführung. Dabei können sowohl eigene als auch fremde oder fiktionale *(staged)* Videos durch eine theoretisch-fachdidaktische Reflexion über Handlungssituationen zur schulpraktischen Kompetenzentwicklung genutzt werden. Das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung dient dabei als Scharnier zwischen Handlungskompetenz und Professionswissen. Ziel ist die Förderung der Wahrnehmung lernrelevanter Unterrichtssituationen und eine sich daran anschließende Situationsanalyse auf Basis von Professionswissen. Beide zusammen bilden die Voraussetzung dafür, in der Situation lernwirksam fachdidaktisch und pädagogisch handeln zu können. Somit wird professionelle Wahrnehmung „als wissensbasierter Prozess verstanden, der die Komponenten selektive Wahrnehmung/noticing (wissensbasierte Prozesse der Aufmerksamkeitssteuerung) und knowledge-based reasoning (wissensgesteuerte Verarbeitung von Unterricht) umfasst“ (van Es und Sherin 2008, zitiert nach Weber et al. 2020). Zwar gibt es hinsichtlich des *knowledge-based reasoning* verschiedene Auslegungen hinsichtlich der dazugehörigen Kompetenzfacetten und zudem keine einheitliche Definition der Subprozesse der professionellen Wahrnehmung. Dennoch greifen wir in unserer Konzeption auf die Definition von Sherin und van Es (2009) mit der *noticing*-Komponente „describing what took place“ und dem darauf aufbauenden „analytical mindset“ (Sherin 2004) mit den beiden reasoning-Komponenten „interpretations of what they noticed“ und „share experiences and knowledge to help construct pedagogical [and domain/contentspecific, S.M.] solutions“ (construction) (van Es 2012, S. 105) zurück.

Das folgende Modell (Abb. 2) verbindet die für LArS relevanten Elemente der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften mit Prozessen der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Es integriert darin eine domänenspezifische Perspektive auf das zugrunde liegende fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehrkräften. Das fachliche Professionswissen in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen setzt sich in unserem Fall aus Wissen über Politik, Ökonomie und Soziologie zusammen. Hinzu kommt das fachdidaktische Wissen, das – wie in Abschn. 2 nach Park und Oliver (2008) konzipiert – die Bereiche Wissen über Schülervorstellungen, über das Curriculum, über Instruktions- und Vermittlungsstrategien, über fachbezogene Diagnostik und über Lehr-Lernforschung im Fachunterricht umfasst. Auch wenn *beliefs* eine eigene Kompetenzdimension bilden, so haben diese Auswirkung auf die fachdidaktischen *beliefs* und werden hier entlang der fünf Wissensbereiche modelliert: Überzeugungen über Schülervorstellungen, zum Curriculum und zu bildungspolitischen Themen, zum Lehren und Lernen im Fach, zur Diagnostik von Schülerleistungen, zum Fachunterricht und zu normativen Zielen der politischen Bildung. Hinzu kommen

selbstbezogene *beliefs* wie die Überzeugungen zu den eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), die ebenfalls Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz nehmen. Diese ausgewählten Kompetenzdimensionen erlauben wissensbasierte Denkprozesse in Bezug auf Fachunterricht. Praktisches Unterrichtsgeschehen lässt sich über videogestützte Lerngelegenheiten mit den theoretischen Wissensbeständen verknüpfen (Stürmer 2011). Das situierte Lernen fördert den anwendungsbezogenen Wissenserwerb (Blömecke 2002) bzw. die Erweiterung und Entwicklung bestehender Wissensbestände. „Das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“ (Terhart 2000, S. 54) verstehen wir in Anlehnung an Terhart als professionelle Kompetenz und Voraussetzung professionellen Unterrichtshandelns.

Die selektive Betrachtung von Unterrichtssituationen und -ereignissen, die relevant für die Lernprozesse der Schüler*innen sind *(noticing),* kann als ein Indikator dafür herangezogen werden, wie Lehrpersonen in der Lage sind, ihr Wissen über lernwirksame Unterrichtskomponenten in authentischen Unterrichtssituationen anzuwenden. Im LArS-Projekt handelt es sich um Ausschnitte von Kernpraktiken, sogenannten *core practices* im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht. An dieser Stelle soll kurz unser Verständnis der Kernpraktiken von Fachunterricht erläutert werden. Der Ansatz der sogenannten *core practices* geht auf Forzani (2014) zurück und nimmt an, dass es wiederkehrende Tätigkeiten/Praktiken gibt, die in allen Fächern relevant sind und zum Lernerfolg der Schüler*innen beitragen. Zu diesen fachunspezifischen Kernpraktiken zählen z. B. Erklären, Feedback geben, Lernaufgaben erstellen. Die ausgewählten Videoszenen zeigen authentische Unterrichtspraxis, keine fiktiven Szenen oder *staged videos*. *Core practices* lassen sich normativ klassifizieren als Musterbeispiele *(best practice),* wiederkehrende alltägliche Unterrichtssituationen *(regular practice)* oder herausfordernde Situationen *(critical incidents).* Letztere bergen durch die (nicht immer vorab antizipierbare) Situation selbst ein herausforderndes Potenzial oder ihre (weniger gelungene) Umsetzung führt zu einem kritischen Lehr-Lernmoment *(critical practice).* Dabei richtet sich der Fokus der didaktischen Aufbereitung der jeweiligen Szenen mittels Lernaufgaben entweder auf die Analyse eines einzelnen Videos und/oder den kriteriengeleiteten Vergleich von zwei Videos. Unter diese sog. didaktische Form der *compare practice* fallen z. B. der Vergleich zweier Realisierungen derselben Unterrichtsmethode oder/und der Vergleich zweier Realisierungen eines vergleichbaren Inhalts/Themas/Fachkonzepts (vgl. Tab. 1). Gerade die unterschiedlichen Realisationsmöglichkeiten entsprechen dem mehrperspektivischen Charakter sozialwissenschaftlichen

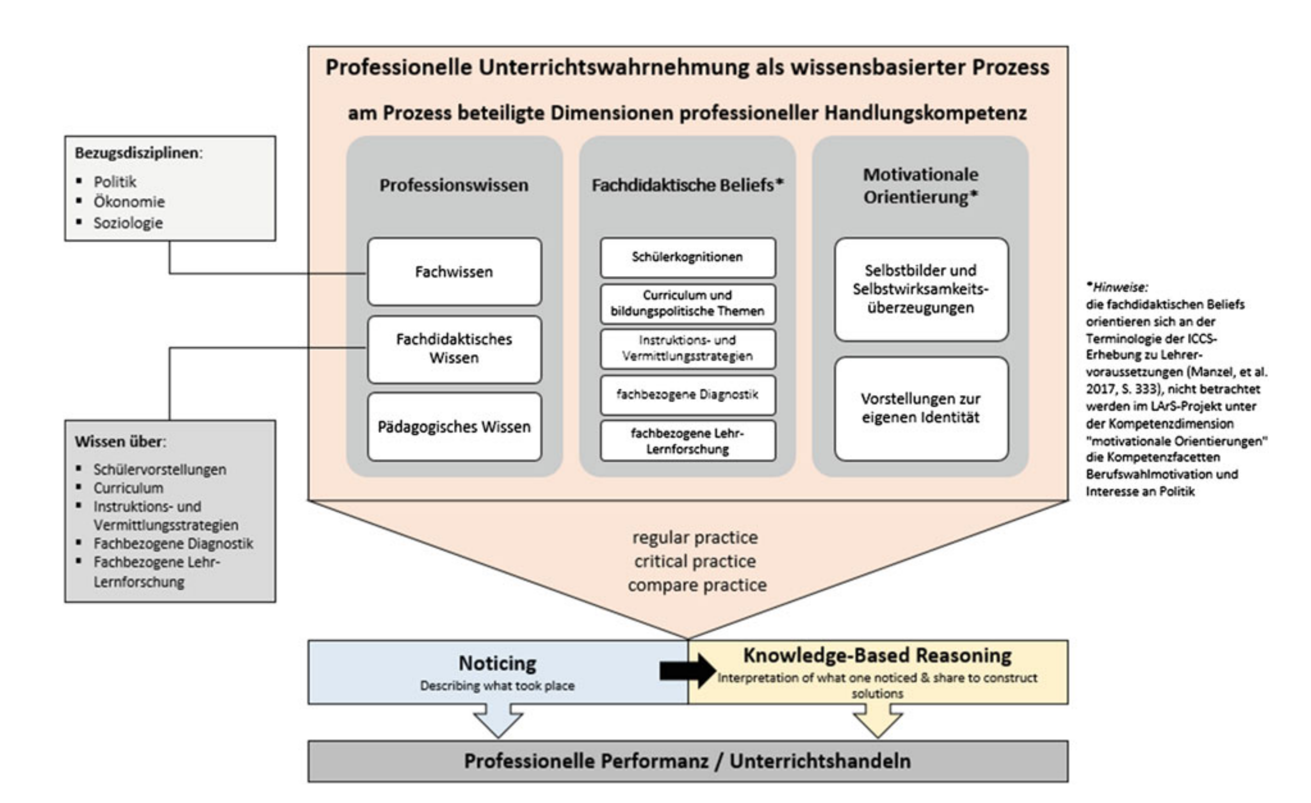


Abb. 2 Professionelle Unterrichtswahrnehmung als wissensbasierter Prozess unter Beteiligung ausgewählter Dimensionen der professionellen Handlungskompetenz von Politiklehrkräften. (Eigene Darstellung)

Tab. 1 Merkmale der LArS-Videoszenen. (Eigene Darstellung)

Quelle/Herkunft/Produktionsart	Alle LArS-Videosszenen zeigen authentische Unterrichtspraxis zu Kernpraktiken *(core practices)* im sozialwissenschaftlichen Unterricht (d. h. keine fiktiven Szenen, keine *staged videos*)
Klassifikation der LArS-Videoszenen	Normative Klassifikation der in LArS dargestellten Kernpraktiken durch das Projektteam als… • *Regular practice* • *Critical incidents* (situations- und umsetzungsbedingt)
Didaktische Aufbereitung	Lernaufgabe erfordert • die Analyse eines einzelnen Videos • den kriteriengeleiteten Vergleich von zwei Videos *(compare practice)* a) den Vergleich zweier Realisierungen derselben Unterrichtsmethode b) den Vergleich zweier Realisierungen eines vergleichbaren Inhalts/Themas/Fachkonzepts

Unterrichts, da sozialwissenschaftliche Sachverhalte kontrovers interpretiert werden können und „politische Entscheidungssituationen […] komplex, vernetzt, intransparent, polytelisch und dialektisch“ (Detjen et al. 2012, S. 43) sind. Daher sind im LArS-Projekt auch bewusst keine *best practice*-Videos klassifiziert (vgl. zur Konzeption Abschn. 2.3).

Lehrkräfte greifen für diese Kernpraktiken situationsspezifisch auf ihr Professionswissen zurück, gleichzeitig ist die Adaption von theoretischem Wissen in konkreten Handlungssituationen herausfordernd. Die Frage nach dem „interplay between thought, action, identity, and knowledge“ (Schneider Kavanagh et al. 2020, S. 1) ist zentral in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von „pedagogical reasoning“ in der Ausbildung von Lehrkräften.

Der ursprünglich von Grossman et al. (2009) konzipierte und von Schneider Kavanagh et al. (2020) ergänzte Ansatz ist aus unserer Sicht gut mit dem PKP-Modell und den auf Kernpraktiken ausgerichteten Lehr-Lernangeboten des LArS-Projektes unter der fachdidaktischen Perspektive eines von uns definierten *pedagogical content reasoning* vereinbar. Dabei können vier Bausteine differenziert werden:

1. Die Auseinandersetzung mit einer komplexitätsreduzierten Repräsentation von professioneller Praxis *(representation),* in unserem Fall den Animationsvideosequenzen

2. die Identifikation der das professionelle Handeln konstituierenden Kernpraktiken und die Kategorisierung und Benennung dieser konstituierenden Teilelemente *(decomposition)* durch das Beschreiben *(noticing)* und die fachdidaktische Interpretation des Gesehenen, im LArS-Projekt über die Lernaufgaben realisiert
3. die komplexitätsreduzierte und geleitete Annäherung und Erprobung möglicher Handlungen im Kontext einer Kernpraktik *(approximation),* in LArS als kooperativ-konstruktive Reflexion über multiple Handlungsalternativen angebahnt, jedoch noch nicht als „low-risk experiment" in der Schulpraxis durchgeführt[1]
4. die Reflexion und der Diskurs über die für diese Kernpraktiken relevanten nicht sichtbaren Denk- und Entscheidungsprozesse *(pedagocical reasoning).*

Im LArS-Projekt richten wir einen fachdidaktischen Fokus auf die latenten Denkvorhänge hinter Unterrichtsentscheidungen und sprechen daher von *pedagogical content reasoning*, welches es mittels Lernaufgaben zum *knowledge-based reasoning* im Sinn eines „professional judgements" nach Shulman (1998, S. 519) auszubilden gilt. „The invisible cognitive work undergirding ambitious teaching" (Schneider Kavanagh et al. 2020, S. 3) erschwert gerade Lehramtsstudierenden als ‚Novizen' das Erkennen des Zusammenspiels zwischen Wissen und Handeln von erfahrenen Lehrkräften als ‚Experten', insbesondere, wenn die Auseinandersetzung mit Kernpraktiken gerade nicht auf eine Automatisierung von Handlungsabläufen zielt, sondern die situationsspezifische Handlungsentscheidung in komplexen Unterrichtssituationen bearbeitbar machen will.

Erste fachspezifische Konkretisierungen von Kernpraktiken liegen für die Naturwissenschaften bereits vor (Kloser 2014). In den Sozialwissenschaften steht ein Diskurs über fachspezifische Kerntätigkeiten, bei denen Lehrer*innen ihr Fachwissen, ihr fachdidaktisches und ihr pädagogisches Wissen anwenden müssen, noch aus. Im Rahmen des LArS-Projektes kann daher nicht auf eine Systematisierung fachspezifisch relevanter Kernpraktiken zurückgegriffen werden, auch steht es nicht im Fokus dieses Projektes dies zu leisten. Dagegen werden exemplarische Kernpraktiken wie Unterrichtseinstiege bearbeitet. Auch wenn Unterrichtseinstiege in allen Fächern sicher zu einer Kernpraktik gehören, so ist der Einstieg mit politischen Karikaturen eine Kerntätigkeit des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts und kann der *regular practice* zugeordnet

[1] An dieser Stelle sei auf das Projekt LUiSA verwiesen, bei dem mittels einer WebApp Lehramtsstudierende eigene Handlungsalternativen bzgl. einer Kernpraktik spielerisch konstruieren können.

Tab. 2 Allgemeine und fachspezifische Kernpraktiken (*core practice*). (Eigene Darstellung)

Core practice	Regular practice	Critical practice
Fachunspezifisch für alle Fächer	Erklären, Feedback geben, Lern- und Testaufgaben erstellen…	Fehlvorstellungen, Umgang mit Unterrichtsstörungen
Fachspezifisch im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht	Einstieg mit politischen Karikaturen, Gestaltung politisch-kontroverser Diskussionsphasen zur politischen Urteilsbildung	*Critical incidents* wie extremistische und menschenverachtende Schüler*innenäußerungen, demokratische Werte überschreitende und verletzende Provokationen

werden. Ebenso zählen wir die Gestaltung politisch-kontroverser Diskussionsphasen zur politischen Urteilsbildung zu einer fachspezifischen Kernpraktik (vgl. Tab. 2). Aufgrund der Kontroversität und Mehrdeutigkeit politischer Sachverhalte, Gegenstände und Prozesse und der damit verbundenen Bedeutung der Erzeugung von Kontroversität im Unterricht ist der Umgang mit herausfordernden Situationen *(critical incidents)* ebenfalls den Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts zuzurechnen: als sog. *critical practice* (vgl. Kap. 5).

In Rückbezug auf unser Modell kann aufbauend auf den wissensbasierten Prozess des *noticing* einer im Animationsvideo gezeigten fachspezifischen Kernpraktik der Prozess des *knowledge-based reasoning* erfolgen: „For example, a teacher might reason about a particular event based on his or her knowledge of the subject matter, the curriculum, or knowledge of students‘ prior comments“ (Sherin und van Es 2009, S. 22). Beim *knowledge-based reasoning* unterscheiden wir zwei Denkprozesse: Erstens, die Analyse des Gesehenen bzw. dessen Interpretation, und zweitens, das Teilen von Wissen in der gemeinsamen Auseinandersetzung *(collaboration)* um alternative Lösungen und Handlungsoptionen *(construction)*. Ziel ist es, die professionelle Performanz hinsichtlich der Kerntätigkeiten von Lehrkräften im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht systematisch zu fördern (vgl. Grossman et al. 2009). Grobshäuser (2022) beklagt hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenz zurecht, dass das „augenfälligste Desiderat der Forschung zur professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften [ist, S.M. …], die Wirkung der professionellen Kompetenz auf deren Umsetzung im Politikunterricht in Lehrerhandeln […] zu untersuchen“ (S. 294). Um diese Forschungslücke zu bearbeiten, modellieren wir zusammenfassend eine Verzahnung von einzelnen Facetten der professionellen Handlungskompetenz von Politiklehrkräften mit der professionellen Unterrichtswahrnehmung hinsichtlich

des *noticing* und *knowledge-based reasoning* von *core practices* der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer mit dem Ziel der Förderung professioneller Performanz im Fachunterricht.

4 Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung

Zur professionellen Unterrichtswahrnehmung mit den je nach Forschungsgruppe unterschiedlich gelabelten Prozessen der Beschreibung, Erklärung, Interpretation und Vorhersage oder Handlungsalternativen liegt eine Vielzahl empirischer Studien vor. Diese beziehen sich überwiegend auf Klassenführung und die Entwicklung dieser Kompetenz durch den Einsatz von Videos (u. a. bei Seidel et al. 2011, 2017; Sherin und van Es 2009; Schäfer und Seidel 2015; Seidel und Stürmer 2014; Muhonen et al. 2021; Kleinknecht und Gröschner 2016; Gold und Holodynski 2017; Weber et al. 2020; Hellermann et al. 2015). Experimentelle Studien konnten nachweisen, dass die Schere zwischen Theorie und Schulpraxis mittels Videoeinsatz verringert werden kann. Calson und Falk (1990) haben z. B. bei Grundschullehramtsstudierenden festgestellt, dass sowohl ihr Fachwissen als auch ihre Wahrnehmungsfähigkeit durch videobasiertes Lehr-Lernmaterial gestiegen ist. Kosko et al. (2021) konnten mit Interventions- (IG) und Kontrollgruppen-Design nachweisen, dass die Arbeit mit Video-Vignetten zu positiven Veränderungen der professionellen Wahrnehmung der IG geführt hat. Für das Fach Sozialwissenschaften ist die Forschungsdatenlage jedoch äußerst begrenzt. Zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Politiklehrkräften ist innerhalb des Forschungsprojekts *K2teach* mit dem FOKUS-Videoportal eine Interventionsstudie zur Wahrnehmung politischer Urteile eingebettet (Jordan und Achour 2019). Am Beispiel zweier Unterrichtsvideos zum Thema Mindestlohn durchlaufen die Proband*innen (Interventionsgruppe N = 49, Kontrollgruppe N = 17), die Schritte des *noticing* und *knowledge-based reasoning* (vgl. Abb. Professionelles Wahrnehmen vom Formulieren politischer Urteile, Jordan und Achour 2019, S. 217). Dem Videoportal liegt die Modellierung professioneller Analyse- und Handlungskompetenz nach Barth (2017) zugrunde. Dabei bietet „[p]rofessionelles Wissen (in Form von Schemata und Skripts über Lernende und Lernkontexte) […] die Grundlage, um relevante Merkmale im Unterricht zu erkennen und zu beurteilen“ (Barth et al. 2020, S. 258). Ergebnisse zur Zufriedenheit mit dem Fokus-Videoportal und zur Selbsteinschätzung bzgl. der Veränderung der Kompetenzen der professionellen Wahrnehmung lassen ein erstes positives Bild erkennen. Limitationen sind jedoch hinsichtlich der subjektiven

Wissenserhebung und der geringen Stichproben v. a. in Politik gegeben. So fordern Barth et al. (2020) eine objektive Kompetenzmessung sowie die Validierung mit Kontrollgruppen (S. 270). Die Auswertung der Haupterhebung des videofallbasierten Tests hinsichtlich des politischen Urteilens in Politik liegt bis dato noch nicht vor.

Dieses Desiderat in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung gilt es mit den Animationsvideos zur professionellen Unterrichtswahrnehmung im Fach Sozialwissenschaften zu verringern. Nach Krammer et al. (2006) können Videos ihr volles Potenzial nur entfalten, wenn sie in „well-conceptualized learning environments" (Blomberg et al. 2013, S. 94) eingebettet sind. Nicht nur die angehenden Lehrkräfte, hier als lernende Novizen verstanden, sondern auch die Dozierenden, die die Lehramtsstudierenden in ihrem Kompetenzerwerb unterstützen, benötigen eine didaktische Aufbereitung des eingesetzten Video- und Lehr-Lernmaterials. Vor dem Hintergrund der theoretischen Herleitung des domänenspezifischen Modells zur professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Kompetenzziele der Lehramtsausbildung an Hochschulen sind bei einer Konzeptionalisierung und Umsetzung in der hochschuldidaktischen Lehre sowohl die länderübergreifenden Standards für den universitären Teil der Lehrer*innenbildung (Kultusministerkonferenz KMK 2014), die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Lehrer*innenbildung (KMK 2008, S. 58 ff.) als auch die Empfehlungen der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD 2004) relevant. Abb. 3 zeigt die Lern- und Qualifikationsziele des digitalen Lehr-Lernangebots im Überblick, wobei der Schwerpunkt auf der domänenspezifischen Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung liegt (in Abb. 3 mittig). Diese Schwerpunktsetzung ist dadurch begründet, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung als grundlegend für die übrigen vier Kompetenzbereiche verstanden wird und optimal mit videobasierten Unterrichtsbeispielen gefördert werden kann (Sherin 2007).

5 Fazit

Neben den genannten empirischen Forschungslücken zum Einsatz von Videos in der sozialwissenschaftlichen Lehramtsausbildung und der erstmaligen Erprobung des innovativen Einsatzes von Animationsvideos liegt eine Herausforderung für die politikdidaktische Forschung in der theoretischen Modellierung der professionellen Unterrichtswahrnehmung vor. Neu ist im LArS-Projekt die Modellierung der professionellen Unterrichtswahrnehmung als wissensbasierter Prozess, der durch die Kompetenzdimensionen Professionswissen, *beliefs* und motivationale Orientierungen der professionellen Handlungskompetenz erst ermöglicht wird

K2 – Kompetenzbereich 2: Fachbezogenes Unterrichten

Die Studierenden generieren unterrichtliche Handlungsoptionen unter Berücksichtigung heterogener Lerngruppen.
Die Studierenden vergleichen unterrichtliche Handlungsoptionen und treffen begründet Auswahlentscheidungen.

K1 – Kompetenzbereich 1:
Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Die Studierenden lenken ihre Aufmerksamkeit selektiv auf solche Unterrichtsmerkmale, die für den Lernprozess der Schüler/-innen entscheidend sind („**noticing**").
Die Studierenden beziehen Theorien und Konzeptionen der Fachdidaktik auf konkrete Unterrichtsbeispiele („**knowledge-based reasoning**").
Die Studierenden entscheiden sich begründet für eine Handlungsoption und/oder entwickeln unterrichtliche Handlungsalternativen („**construction**")

K3 – Kompetenzbereich 3: Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen

Die Studierenden diagnostizieren Lernvoraussetzungen (z.B. fachliche Prä-Konzepte) der Schüler/-innen.
Die Studierenden beurteilen fachliche Lehr-/Lernprozesse und deren Ergebnisse.

K4 – Kompetenzbereich 4: Fachbezogene Kommunikation

Die Studierenden kommunizieren fachliche Themen mit Kommilitonen und Fachvertreter/-innen ziel- und adressatengerecht.
Die Studierenden analysieren Kommunikationsprozesse im Unterricht (bspw. bzgl. der Sprachsensibilität)

K5 – Kompetenzbereich 5: Entwicklung und Evaluation

Die Studierenden erläutern und beurteilen Ergebnisse fachdidaktischer Forschung.
Die Studierenden entwickeln sozialwissenschaftlichen Unterricht durch eigene empirische Untersuchungen weiter (forschendes Lernen).

Abb. 3 Kompetenzbereiche des digitalen Lehr-/Lernangebots LArS.nrw, angelehnt an die Kompetenzbereiche der GFD (2004) und das Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung (Seidel et al. 2010; Sherin 2007)

und somit – wie alle Kompetenzen gemäß der kognitiven Lerntheorie – auch förderbar ist. Durch die Verschränkung der Kompetenzdimensionen des PKP-Modells mit den Prozessen des *noticing* und *knowledge based reasoning* wird die theoretische Basis gelegt, um Effekte der Auseinandersetzung mit Videoausschnitten zu Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichts auf die professionelle Performanz von Lehramtsstudierenden der Sozialwissenschaften explorativ empirisch zu erheben. Klieme und Rakoczy (2008, S. 234) fordern schon seit langem eine verstärkte Theoriebildung bei gleichzeitiger empirischer Forschung: „Am Beispiel der TIMSS-Videostudie und weiterer Untersuchungen zum Mathematikunterricht ließ sich zeigen, welche Vielfalt von Theorieansätzen und Methoden, von deskriptiven, explorativen und erklärenden Zugängen in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung gebraucht wird und welche Bedeutung fachdidaktische Kategorien und Kriterien dabei haben". Das Forschungsprojekt LArS nimmt sich mit dem digitalen Lehr-Lernangebot für die Ausbildung von Politik- und Sozialwissenschaftslehrkräften der theoretischen und empirischen Fundierung gleichermaßen an.

Literatur

Anderson, J. R. (1996). ACT, a simple theory of complex cognition. American Psychologist, 51(4), 355–365.

Barth, V.L.; Achour, S.; Haase, S.; Helbig, K.; Jordan, A.; Krüger, D. & Thiel, F. (2020). Mehr Unterrichts-praxis in die Lehramtsausbildung! Das FOCUS-Videoportal als digitales Lehr-Lern-Medium. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2), 255–273.

Barth, V. L. (2017). Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Batt, H., Massing, P., & Sarcinelli, U. (2007). Sozialkunde/Politik/Wirtschaft. Unveröffentlichtes Paper für die KMK für die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (163–192). Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. & Hacke, S. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung (181–210). Beltz.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008a). Professionelle Kompetenzangehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Waxmann.

Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A., & Kaiser, G. (2008b). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudie-render und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung (221–246). Waxmann.

Blömecke, S. König, J., Suhl, U., Hoth, J./Dörmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergenisse von videobasierten Performanztests. Zeitschrift für Pädagogik 61, 310–327.

Blömecke, S. (2002). Universität und Lehrerbildung. Klinkhardt.

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for us-ing video in pre-service teacher education. Journal for Educational Research Online, 5(1), 90–114.

Carlson, H. L. & Falk, D. R. (1990). Effectiveness of interactive videodisc instructional program in elemen-tary teacher education. Journal of Educational Technology Systems, 19(2), 151–163.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Springer VS.

Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J., & Hoffman, R.R. (2006). The Cambridge handbook of exper-tise and expert performance. Cambridge University Press.

Forzani, F. M. (2014). Understanding „core practices“ and „practice-based“ teacher education: Learning from the past. Journal of Teacher Education, 65(4), 357–368.
Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013, April, 12). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes. Abgerufen am 27.11.2021 unter https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf.
Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2004). Kerncurriculum Fachdidaktik. Abgerufen am 20.10.2019 unter http://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/.
Gold, B., & Holodynski, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. Computers & Education, 107, 13–30.
Goodwin, C. (1994). Professional vision. American Anthropologist, 96, 606–633. https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100.
Grobshäuser N. (2022) Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. In: G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. (283–298). Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_19-1.
Gronostay, D., Manzel, S. & Zischke, F. E. (2023). Konstruktion eines Testinstruments zur Erhebung des Professionswissens von Lehramtsstudierenden im Fach Sozialwissenschaften (SoWis-L). Diagnostica. Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000313
Gronostay, D., & Manzel, S. (2015). Warum Studierende in NRW Politik/Sozialwissenschaften unterrichten wollen: Erste Befunde einer Quasi-Längsschnitterhebung zur Studien-/Berufswahlmotivation angehender Lehrerinnen und Lehrer. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen (295–305). Waxmann.
Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, reimagining teacher education. Teachers and Teaching, 15(2), 273–289. https://doi.org/10.1080/13540600902875340.
Hellermann, C., Gold, B., & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. Die Wirkung der Analyse eigener und fremder Unterrichtsvideos auf das strategische Wissen und die professionelle Wahrnehmung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47 (2), 97–109.
Helmke, A. (2011). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Kallmeyer.
Jordan, A. & Achour, S. (2019). Professionelle Wahrnehmung angehender Politiklehrer*innen – Entwicklung einer videofallbasierten Lehr-Lerngelegenheit zum Formulieren politischer Urteile. In M. Lotz K. Pohl (Hrsg.), Gesellschaft im Wandel!? Neue Herausforderungen für die politische Bildung und ihre Didaktik (214–222). Wochenschau.
Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. Teaching and Teacher Education, 59, 45–56. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020.
Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 54(2), 222–237.

Kloser, M. (2014). Identifying a core set of science teaching practices: A delphi expert panel approach. Journal of Research in Science Teaching, 51(9), 1185–1217. https://doi.org/10.1002/tea.21171.

Kosko, K. W., Ferdig, R. E., & Zolfaghari, M. (2021). Preservice Teachers' Professional Noticing When Viewing Standard and 360 Video. Journal of Teacher Education, 72(3), 284–297. https://doi.org/10.1177/0022487120939544.

Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (691–699). utb.

Krammer, K., Ratzka, N., Klieme, E., Lipowsky, F., Pauli, C., & Reusser, K. (2006). Learning with class-room videos: Conception and first results of an online teacher-training program. Zeitschrift für Didaktik der Mathematik, 38 (5), 422–232. https://doi.org/10.1007/BF02652803.

Kultusministerkonferenz (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.). Abgerufen am 20.10.2019 unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/index.html.

Kultusministerkonferenz (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019. Abgerufen am 20.10.2019 unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=55709.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann.

Manzel, S., & Gronostay, D. (2018). Weiblich, Realschule, pädagogisches Interesse – männlich, Gymnasium, höheres Fachinteresse? In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung (73–83). Springer.

Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Zischke, F. E. (2017). Lehrervoraussetzungen. In H. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. (325–353). Waxmann.

Muhonen, H. Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K (2021). Do teachers' professional vision and teaching experience always go hand in hand? Examining knowledge-based reasoning of Finnish Grade 1 teachers. Teaching and Teacher Education 106, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103458.

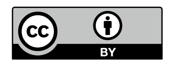
Neuweg, G. H. (2004). Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Waxmann.

Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2014). Beliefs als Element professioneller Kompetenz bei Politiklehrkräften in Deutschland. In B. Ziegler (Hrsg.), Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung (124–137). Rueg-ger.

Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2013). Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In Besand, A. (Hrsg.), Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung (55–66). Wochenschau Verlag.

Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2012). Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen. Skizze eines Forschungsprojekts. In I. Juchler (Hrsg.), Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung (127–138). Wochenschau Verlag.
Oberle, M. (2012). Professionelle Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen. In G. Weißeno & H. Buchstein (Hrsg.), Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen (289–305). Budrich.
Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. Research in Science Education, 38(3), 261–284.
Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. Journal of Educational Psychology, 93(2), 346–362.
Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. Journal for Educational Research Online, 7(2), 34–58.
Schneider Kavanagh, S., Conrad, J., & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. Teaching and teacher education 89, 102991. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991.
Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. American Educational Research Journal, 51(4), 739–771. https://doi.org/10.3102/0002831214531321.
Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? Teaching and Teacher Education, 27(2), 259–267. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009.
Seidel, T., Stürmer, K., Prenzel, M., Jahn, G., & Schäfer, S. (2017). Investigating preservice teachers' professional vision within university-based teacher education. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Hrsg.), Competence assessment in education. Methodology of educational measurement and assessment (93–109). Springer.
Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, 296–306.
Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. Journal of Teacher Education, 60 (1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155.
Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), Video research in the learning sciences (383–395). Lawrence Erlbaum.
Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), Using video in teacher education (1–27). Elsevier Science.
Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics (75–93). Lawrence Erlbaum.
Shulman, L.S. (1999). Knowlegde and Teaching: Foundations of the New Reform. In: J. Leach & B. Moon (Hrsg.), Learners and pedagogy (61–77). Paul Chapman.

Shulman, L.S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. The Elementary School Journal, 98 (5), 511–526.
Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4–14.
Stürmer, K. (2011). Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. TU München.
Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. (202–224). Weinheim – (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57).
Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz.
van Es, E. A. (2012). Using video to collaborate around problems of practice. Teacher Education Quarterly, 39(2), 103–116.
van Es, E., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. Teaching and Teacher Education, 24(2), 244–276.
van Es, E., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of class-room interactions. Journal of Technology and Teacher Education, 10(4), 571–596.
Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, 187–223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6.
Weber, K.E., Prilop, C.N., Viehoff, S., Gold, B., & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23, 343–365. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9.
Weinert, F. E. (2001) (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Beltz.
Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weißeno, & C. Schelle (Hrsg.), Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken (139–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_10.
Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2014). Wissen, Fachinteresse und Kausalattribution im Berufsverlauf von Politiklehrer/-innen. In D. Lange & T. Oeftering (Hrsg.), Politische Bildung als lebenslanges Lernen (139–148). Wochenschau.
Weschenfelder, E., Weißeno, G., & Oberle, M. (2014). Professionelles Wissen angehender deutscher Politiklehrkräfte. In B. Ziegler (Hrsg.), Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung (138–153). Ruegger.
Weschenfelder, E., Weißeno, G., & Oberle, M. (2012). Ergebnisse einer Studie zu den Überzeugungsstrukturen angehender Politiklehrer/-innen. Vortrag auf der Tagung „Schülerforschung, Lehrerforschung – Theorie und Empirie" der GPJE in Dresden, 22.06.2012.
Weschenfelder, E. (2014). Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Springer.


BY



Animationsvideos realer Szenen sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts: zur Konzeption eines neuen Lehr-/Lernmediums für die Lehrer*innenbildung

Dorothee Gronostay, Katrin Hahn-Laudenberg und Sabine Manzel

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Animationsvideos realer Unterrichtsszenen aus dem Projekt LArS.nrw als neues Lehr-/Lernmedium für die Lehrer*innenbildung vorgestellt. Es handelt sich um kurze Filme im Trickfilmformat, die gezeichnete Szenen von realen und fachdidaktisch besonders interessanten Unterrichtsszenen darstellen. Der Beitrag zeigt auf Basis einer Bestandsaufnahme frei zugänglicher Unterrichtsvideos von sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern auf, welches Potenzial diesem neuen Lehr-/Lernmedium für die Lehrer*innenbildung zukommt.

Schlüsselwort

Animationsvideo • Unterrichtsvideo • Lehrer*innenbildung • Politikunterricht

D. Gronostay (✉)
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: dorothee.gronostay@tu-dortmund.de

K. Hahn-Laudenberg
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

S. Manzel
Universität Duisburg-Essen, Duisburg, Deutschland
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_2

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden Animationsvideos realer Unterrichtsszenen aus dem Projekt LArS.nrw als neues Lehr-/Lernmedium für die Lehrer*innenbildung vorgestellt. Neu ist dabei nicht das Medium an sich, auch nicht dessen Einsatz in Bildungskontexten. Videoaufzeichnungen von Unterricht sind schon seit den 1960er Jahren fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung. Sie bilden das komplexe Unterrichtsgeschehen multimodal ab (Ton und Bild) und eignen sich zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden wie praktizierenden Lehrpersonen. Animationsvideos von Unterricht unterscheiden sich jedoch in ihrer Machart und damit einhergehend in wesentlichen konzeptionellen Merkmalen von Unterrichtsaufzeichnungen (Bruckner 2011, S. 13). Videografierter Unterricht bildet natürliche Personen, Gegenstände, Räumlichkeiten etc. ab und ist daher aus rechtlichen Gründen (z. B. Datenschutz, Persönlichkeitsrechte) nur in Ausnahmefällen frei für die Lehrer*innenbildung und/oder Forschung zugänglich. Gerade für die Fächer des sozialwissenschaftlichen Unterrichts liegen ohnehin schon wenige Videostudien (vgl. für eine Übersicht Gronostay und Teuwsen 2021) und erst recht kaum frei verfügbare Videoaufzeichnungen von Unterricht vor (vgl. Abschn. 2.1 in diesem Beitrag). Da die LArS-Animationsfilme aber gezeichnete Charaktere ohne Bezug zu realen Personen zeigen, können sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Die Animationsfilme des Projekts LArS.nrw zeigen authentische Unterrichtsszenen, die sich real in der alltäglichen Unterrichtspraxis an Schulen in Nordrhein-Westfalen ereignet haben, bilden aber keine realen Personen ab. Bei den Animationen handelt es sich um eine gezielte Darstellung der aus (fach-) didaktischer Sicht relevanten Merkmale einer ausgewählten Unterrichtsszene.

Neben Videoaufzeichnungen von Unterricht sind die LArS-Animationen am ehesten mit den Trickfilmen des US-amerikanischen „Lessonsketch“-Projekts (Herbst et al. 2013) vergleichbar, bei dem fiktive Unterrichtssituationen im Sinne einer „avenue for experimentation“ in Form kurzer Vignetten für die Lehrer*innenbildung im Fach Mathematik eingesetzt werden. In eine ähnliche Richtung gehen „scripted videos“, bei denen problematische Unterrichtssituationen oder gezielt positive vs. negative Umsetzungen einer unterrichtlichen Anforderungssituation mit Schauspieler*innen nachgestellt werden (Bönte et al. 2019). Schnittmengen bestehen auch dort, wo Augmented Reality oder Virtual Reality für die Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht werden soll. In keinem dieser Beispiele besteht jedoch der Anspruch, eine authentische und reale Unterrichtsszene in ihren wesentlichen (fach-)didaktischen Merkmalen (mit

Blick auf bestimmte, vorab definierte Kompetenzziele) als Film für die Lehrer*innenbildung aufzubereiten. In diesem Beitrag sollen daher Machart und konzeptionelle Merkmale der LArS-Animationsvideos als neue Repräsentationsform politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts und Lehr-/Lernmedium für die Lehrer*innenbildung im Fach vorgestellt werden.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Im Anschluss an diese Einleitung bietet der folgende Abschnitt eine Bestandsaufnahme verfügbarer Unterrichtsvideos politisch-sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer zur Verwendung in der Lehrer*innenbildung (Abschn. 2.1). Sodann wird aufgezeigt, inwiefern die LArS-Animationsvideos das bestehende Angebot an Unterrichtsvideos sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer ausbauen und erweitern (Abschn. 2.2). Als innovativ kann hier (neben dem Animationsformat) die gezielte Bereitstellung von Szenen-Paaren (zwei inhaltlich und/oder methodisch vergleichbare Szenen) sowie mit Blick auf die Fachdidaktik Sozialwissenschaften auch die Darstellung herausfordernden Unterrichtssituationen im Projekt LArS.nrw gelten. Die Konzeption der LArS-Animationsvideos steht im Fokus von Abschn. 3. Leitend ist die Frage: Wie wird aus der Original-Unterrichtsszene im Zusammenspiel didaktischer Fokussierung und filmtechnischer Umsetzung ein Animationsfilm? Abschn. 3.1 zeigt auf, wie geeignete Szenen für die Animationen ausgewählt wurden und welche konzeptionellen Merkmale die LArS-Animationen tragen. Dabei wird auch dargelegt, welche Entscheidungen und Abwägungen in der konzeptionellen Phase der Filme zu treffen waren (z. B. Wie abstrakt oder naturalistisch soll der LArS-Klassenraum aussehen? Sollen je Film unterschiedliche Lehrer*innen- und Schüler*innencharaktere dargestellt werden oder nicht?). Dann folgt eine Beschreibung des Produktionsprozesses der Animationsfilme, um die Vorgehensweise bei der Transformation nachvollziehbar zu machen (Abschn. 3.2). Die wesentlichen Überlegungen werden im Fazit zusammengefasst (Abschn. 4).

2 Unterrichtsvideos in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern zur Verwendung in der Lehrer*innenbildung

2.1 Bestandsaufnahme

Die Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenbildung dient einer besseren Theorie-Praxis-Verzahnung und ist für die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung essentiell (vgl. Abschn. 1.4). Einzelne Lehrende an Universitäten oder Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung können

geeignetes Videomaterial in der Regel aber nicht selbst produzieren (abgesehen von videografierten Einzelstunden zur Selbstreflexion). Da die Videos eine gute Bild- und Tonqualität haben sollten, ist umfangreiches und hochwertiges technisches Equipment erforderlich (bspw. Aufnahmen mit mehreren Kameraperspektiven und Tonspuren). Zudem sind rechtliche Hürden zu beachten, allen voran die Einholung der notwendigen Genehmigungen der videografierten Personen und der Schulleitung, je nach Bundesland auch des zuständigen Ministeriums. Videomaterial, das diesen Ansprüchen genügt, kann daher in der Regel nur in größeren Projekten mit geschultem Personal und entsprechender Infrastruktur bereitgestellt werden. Schließlich gibt es auch vonseiten der videografierten Lehrkräfte teils Unbehagen, eigenen Unterricht für die kritische Reflexion im Kontext der Lehrer*innenbildung zur Verfügung zu stellen; umso mehr, je weniger der Kreis der Nutzer*innen begrenzt werden kann und je weniger vorteilhaft die videografierte Unterrichtssituation bewertet wird. Die grundlegendste Voraussetzung für die Einbindung von Videomaterial in der Lehrer*innenbildung ist daher, dass Videos in hoher Qualität für das jeweilige Unterrichtsfach und die entsprechende Schulform überhaupt verfügbar sind. Für die (hochschul-)didaktische Lehrplanung gilt ferner das Primat der Lern- und Kompetenzziele, d. h. Medien und Methoden werden so ausgewählt, dass sie zur Förderung der intendierten Lern-/Kompetenzziele geeignet sind (Implikationszusammenhang). Das Vorliegen weniger einzelner Unterrichtsvideos kann daher nicht zufriedenstellen, da die Lehrplanung sich dann daran ausrichten müsste, was das zufällig zur Verfügung stehende Videomaterial in Bezug auf Lern- und Kompetenzziele eben hergibt. Daher braucht es für eine professionelle Lehrer*innenbildung Videobeispiele zu unterschiedlichen Lerngegenständen, Unterrichtsthemen und Methoden für die verschiedenen Jahrgänge und Schulformen – und zwar zudem idealerweise unterschieden nach gewöhnlich-alltäglicher Praxis *(regular praxis),* besonders qualitätsvoller Praxis *(best practice)* sowie herausfordernder oder kritisch einzuschätzender Praxis *(critical incidents).* Denn jeder dieser Videotypen bietet unterschiedliches Lernpotenzial. Nur angedeutet sei hier, dass das Vorliegen eines entsprechend großen und vielfältigen Videopools für sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer auch den Diskurs über fachspezifische Unterrichtsqualitätsmerkmale stark befördern könnte (Praetorius und Charalambous 2018; Praetorius et al. 2020).

Tab. 1 bietet eine Bestandsaufnahme verfügbarer Unterrichtsvideos politisch-sozialwissenschaftlicher Fächer zum Einsatz in der Lehrer*innenbildung. Dargestellt sind Ergebnisse einer Recherche mithilfe des Meta-Videoportals (www.unterrichtsvideos.net) im Januar 2022. Das Meta-Videoportal ist eine Suchmaschine für Unterrichtsvideos. Es indexiert vorliegendes Videomaterial von Unterricht

unterschiedlicher Videoplattformen und ermöglicht so eine systematische Recherche. Der Zugang zu den Videos erfolgt durch Besuch der entsprechenden Anbieterhomepage, welche über eine Verlinkung direkt zugänglich ist. Gibt man im Meta-Videoportal die Suchkriterien „Unterrichtsausschnitt“ oder „Unterrichtsstunde“ in Kombination mit dem Kriterium „Sozialkunde/Politik“ als Fach an weiterführenden Schulformen an, so erhält man 31 Treffer. In dieser Trefferliste werden in einigen Fällen Unterrichtsaufnahmen mehrfach angezeigt, da Videomaterial teils sowohl als ganze Unterrichtsstunde wie auch in Form einer oder mehrerer kurzen Unterrichtsausschnitte (Vignette) in der Datenbank gelistet ist. In Tab. 1 sind die Treffer nach Projekten bzw. Anbieter sortiert, die Kurzbeschreibung stellt die vorhandenen Unterrichtsvideos übersichtlich mit Angabe des Lerngegenstands/Themas, Schulform und -stufenbezug sowie Dauer des Videos dar.

Das vorhandene Videomaterial sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts lässt sich wie folgt zusammenfassen: Insgesamt liegen aus drei Projekten neunzehn Unterrichtsstunden sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts vor. Jedoch sind davon nur elf für Lehrerbildner*innen über eine niedrigschwellige Online-Registrierung/Beantragung zugänglich, denn die acht Stunden (davon drei Doppelstunden) des VIGOR-Portals sind Kooperationspartner*innen des Projekts vorbehalten und damit in der Nutzung stärker restringiert. In allen Projekten werden Videos ganzer Unterrichtsstunden bereitgestellt, teils zusätzlich aufbereitet in Form von Vignetten kürzerer Unterrichtsszenen (Projekte FOCUS und VIGOR) oder mit verschiedenen Tonspuren unterlegt (Projekt VIGOR). Mit Ausnahme einer Best-Practice Vignette zu adaptivem Unterricht (Projekt VIGOR) handelt es sich ausnahmslos um gewöhnlich-alltägliche Unterrichtspraxis *(regular practice).* Beispiele kritisch-herausfordernder Unterrichtspraxis stehen bislang nicht zur Verfügung. Es zeigt sich ferner ein Schwerpunkt auf den Inhaltsbereich „Gesetzlicher Mindestlohn“ (Projekt FOCUS) und die Planspielmethode (Projekt VIGOR).

Tab. 1 Unterrichtsvideos sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts (Stand: 14.01.2022, Recherche Meta-Videoportal)

Schulform	Jahrgang	Lerngegenstand/ Thema	Videotyp*	Verfügbare Unterrichtsvideos (Videodauer)
Projekt **„K2teach – Teilprojekt 2“** (Freie Universität Berlin, Teilprojekt Politik: Prof. Dr. Sabine Achour, Anne Jordan) – Videos nach Registrierung für die Lehrkräftebildung beim Videoportal **FOCUS** frei zugänglich, Unterricht regulärer Lehrkräfte, umgesetzt im Rahmen eines Projekttages in Räumlichkeiten der Freien Universität Berlin[1])				
Integrierte Sekundarschule	Jg. 12	Unterrichtseinheit „Gesetzlicher Mindestlohn“ mit Makromethode Debatte	RP	Stunde 1: Unterrichtseinstieg (00:28:29) • Davon Vignette MindMap (00:03:21) • Davon Vignette Hinführung zur Leitfrage (00:02:00)
				Stunde 2 + 3: Erarbeitungsphase (00:45:48)
				Stunde 4 + 5: Formulierung von politischen Urteilen (01:04:00) • Davon Vignette Debatte (00:10:31) • Davon Vignette Positionslinie (00:04:48) • Davon Vignette Eigenes Urteil (00:08:51)

(Fortsetzung)

[1] Vgl. Josef Hofman, Victoria L. Barth, Julia Becker, Kristin Helbig, Annemarie Jordan, Ines Freitag-Amtmann (ohne Datum). Videoleitfaden zur Produktion von Unterrichtsaufnahmen und Interviews im Rahmen des Projekts K2teach. S. 11. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.17169/refubium-796.

Tab. 1 (Fortsetzung)

Schulform	Jahrgang	Lerngegenstand/ Thema	Videotyp*	Verfügbare Unterrichtsvideos (Videodauer)
Gymnasium	Jg. 11	Unterrichtseinheit „Gesetzlicher Mindestlohn“ mit Makromethode Talkshow	RP	Stunde 1: Unterrichtseinstieg (00:41:06) • Davon Vignette Karikatur (00:06:36) • Davon Vignette Arbeitsauftrag Lehrperson (00:00:55) • Davon Vignette Hinführung zur Leitfrage (00:00:38) • Davon Vignette Problemfrage & Begriffsklärung (00:01:29)
				Stunde 2 + 3: Analyse- und Erarbeitungsphase (00:13:05) • Davon Vignette Erläuterung Methode Talkshow (00:03:02)
				Stunde 4 + 5: Handlungs- und Urteilsphase (01:11:08) • Davon Vignette Abstimmung vor der Talkshow (00:01:11) • Davon Vignette Talkshow (00:08:41) • Davon Vignette Urteilsphase (00:06:37)

(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)

Schulform	Jahrgang	Lerngegenstand/ Thema	Videotyp*	Verfügbare Unterrichtsvideos (Videodauer)
Projekt **„LEVEL – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“** (Goethe-Universität Frankfurt am Main, beteiligte Politikdidaktiker*innen: Prof. Dr. Tim Engartner, Dr. May Jehle) – Videos ausschließlich für Kooperationspartner*innen des Projekts beim Videoportal **VIGOR** zugänglich (Kooperation kann beantragt werden)				
Gesamtschule	Jg. 9	Planspiel zur Flächennutzung in einer hessischen Gemeinde	RP	Unterrichtsstunde zur Vorbereitung eines Planspiels (00:52:58) • Dazu Video mit Tonspur Gruppe 1 (identische Dauer) • Dazu Video mit Tonspur Gruppe 2 (identische Dauer) • Dazu Video mit Tonspur Gruppe 3 (identische Dauer)
Gesamtschule	Jg. 8	Unterrichtsstunde zum Klimawandel	RP BP	Unterrichtsstunde zum Debattieren am Beispiel Klimawandel (00:46:06) • Dazu Video mit Tonspur Gruppe 1 (identische Dauer) • Dazu Video mit Tonspur Gruppe 2 (identische Dauer) • Dazu Video mit Tonspur Gruppe 3 (identische Dauer) • Best-Practice adaptives Unterrichten (00:05:41)
Gymnasium	Jg. 10	UN-Planspiel	RP	Unterrichtsstunde zur Vorbereitung des UN-Planspiels (01:22:57)
				Unterrichtsstunde Beginn UN-Planspiel (01:34:22)
				Unterrichtsstunde Durchführung UN-Planspiel (01:32:36)

(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)

Schulform	Jahrgang	Lerngegenstand/ Thema	Videotyp*	Verfügbare Unterrichtsvideos (Videodauer)
Videoportal **UnterrichtOnline.org** der LMU München – Videozugang kann von Lehrerbildner*innen beantragt werden				
Hauptschule	Jg. 8	Zweiter Weltkrieg, Drittes Reich	RP	Unterrichtsstunde inkl. Gruppenarbeit und Vorstellung von Kurzreferaten (00:46:43)

2.2 Neues Videomaterial aus dem Projekt LArS.nrw

Neues Videomaterial sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer wird ab dem Jahre 2022 aus dem Projekt LArS.nrw im Meta-Videoportal gelistet und über die NRW-landeseigene Bildungsplattform Open Resources Campus NRW (www.orca.nrw) sowie auf der Homepage www.politik-unterricht.de als Open Educational Resource für alle Interessierten frei zugänglich sein. Die Links zu den Videos auf der ORCA-Plattform sind in Anhang A zu finden. Tab. 2 gibt einen Überblick über die insgesamt 22 Animationsfilme realer Unterrichtsszenen. Die Animationen zeigen authentischen Unterricht, übertragen die beobachtete Realsituation jedoch auf fiktive Schüler*innen-und Lehrer*innencharaktere (vgl. Abschn. 3 zur Konzeption dieses neuen Lernmediums für die Lehrer*innenbildung). Bereitgestellt werden acht Videos zur unterrichtlichen Einstiegsphase (Modul A), sieben Videos zur Urteilsbildungsphase (Modul B) und sieben Videos zu herausfordernden Unterrichtssituationen (Modul C). Die Filme zeigen kurze Unterrichtsszenen (Vignetten) zu vielfältigen Lerngegenständen (bspw. Fachkonzepte Macht, Parteien, Integration und Migration oder Global Governance) und Unterrichtsmethoden (bspw. Karikaturanalyse, Fishbowl-Debatte), sodass die thematische und methodische Vielfalt verfügbaren Videomaterials erheblich erweitert werden kann. Die Videos zeigen überwiegend Unterricht der Jahrgänge 8/9 an Gymnasien sowie 10/11 an Gesamtschulen.

Neben dem Animationsfilmformat sind zwei Innovationen der LArS-Filme und deren Potenzial für die Lehrer*innenbildung erwähnenswert. Die erste Neuerung gegenüber bestehenden Videomaterialien für die Lehrer*innenbildung (vgl. Abschn. 2.1) besteht darin, dass gezielt Szenen-Paare für einen methodischen und/oder inhaltlichen Vergleich von Unterrichtsbeispielen zur Verfügung

Tab. 2 Unterrichtsvideos des LArS-Projekts. (Eigene Darstellung)

Schulform	Jahrgang	Lerngegenstand/ Thema	Videotyp*	Verfügbare Unterrichtsvideos (Videodauer)
Projekt **„LArS.nrw – Lernen mit Animationsvideos realer Unterrichtsszenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer“** (JProf. Dr. Dorothee Gronostay, TU Dortmund; Prof. Dr. Sabine Manzel, Universität Duisburg-Essen, JProf. Katrin Hahn-Laudenberg[2], Bergische Universität Wuppertal) – Videos als Open Educational Ressource beim Landesportal **ORCA.nrw** frei zugänglich				
Gymnasium	Jg. 8	Integration und Migration	RP	• Vignette Unterrichtseinstieg mit Schülerinteressen (00:03:36) • Vignette Unterrichtseinstieg mit Zeitungsartikel (00:05:12)
			CI	• Vignette zu Ursachen von Migration (00:02:35) • Vignette zu Problemen der Integration (00:04:52)
		Umweltschutz	CI	• Vignette „Umweltschutz umgekehrt“ (00:05:55)
		Gesetzlicher Mindestlohn	RP	• Vignette Unterrichtseinstieg mit Zitaten (00:06:07) • Vignette Urteilen und Fachwissen (00:06:36)
		Gefahren des Drogenkonsums	RP	• Vignette Unterrichtseinstieg mit Schulbuch (00:05:07)
		Politik und Medien	RP	• Vignette Unterrichtseinstieg mit Film (00:05:01) • Vignette Rollenausstieg nach Talkshow (00:04:49) • Vignette Urteilen im Stundenverlauf (00:05:45)

(Fortsetzung)

[2] Während der Projektlaufzeit von LArS.nrw wechselte Hahn-Laudenberg von einer Vertretungsprofessur an der Bergischen Universität Wuppertal Ende 2021 auf eine Juniorprofessur an die Universität Leipzig.

Tab. 2 (Fortsetzung)

Schulform	Jahrgang	Lerngegenstand/ Thema	Videotyp*	Verfügbare Unterrichtsvideos (Videodauer)
	Jg. 9	Parteiverbot am Beispiel NPD	RP	• Vignette Unterrichtseinstieg mit Karikatur I (00:05:27) • Vignette Unterrichtseinstieg mit Karikatur II (00:06:35) • Vignette Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion (00:08:29) • Vignette zum Argumentieren (00:05:25) • Vignette Urteilen in Gruppenarbeiten (00:04:04)
			CI	• Vignette Fishbowl-Diskussion (00:005:07)
Hauptschule	Jg. 8	Macht	CI	• Vignette zum Konzept „Macht“ (00:05:36)
Gesamtschule	Jg. 11	Bedingungsloses Grundeinkommen	RP	• Vignette Unterrichtseinstieg mit Lehrervortrag (00:05:28) • Vignette Diskussionsverhalten von Schüler*innen (00:06:09)
		Parteien	CI	• Vignette „Braucht man Parteien?“ (00:05:36)
	Jg. 12	Global Governance	CI	• Vignette Perspektiven auf Global Governance (00:05:12)

* RP = *Regular Practice*, CI = *Critical Incident*

gestellt werden. Bei der Analyse von Szenen-Paaren werden bspw. in Lehr-Lernmaterialien des LArS-Moduls A (vgl. Beitrag von Filler & Gronostay Kap. 7) dieselben Beobachtungs- und Analysekriterien an zwei vergleichbare Unterrichtsbeispiele angelegt. Dadurch werden Unterschiede (z. B. eine unterschiedliche Priorisierung der Motivierungs- vs. Mobilisierungsfunktion in der Einstiegsphase) und Gemeinsamkeiten (z. B. Problem der Schrittvermengung Beschreiben vs. Deuten bei der Analyse von Karikaturen) herausgearbeitet und auf verallgemeinerbare Zielkonflikte, Herausforderungen und didaktische Konzeptionen im politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht bezogen. So zeigt ein erstes Szenen-Paar zwei unterrichtliche Realisierungen eines Einstiegs mit (derselben) Karikatur in der gleichen Jahrgangsstufe und Schulform. In dem zweiten Szenen-Paar wird ein schüler*innen- vs. problemorientierter Unterrichtseinstieg in den

Themenkomplex der Herausforderungen der Integrations-/Migrationsgesellschaft kontrastiert. Das dritte Szenen-Paar zeigt, wie zwei Einstiege zum Lerngegenstand der Einkommenssicherung/Marktprozesse am Beispiel Grundeinkommen und Mindestlohn die Motivierungs- und Mobilisierungsfunktion in unterschiedlichem Maße realisieren. Darüber hinaus sind bspw. auch Szenen-Paare zu herausfordernden Unterrichtssituationen in LArS-Modul C zusammengestellt (vgl. Beitrag von Kindlinger & Hahn-Laudenberg Kap. 9), die sich zur Analyse und Reflexion eines bestimmten fachdidaktischen Aspekts (z. B. didaktische Reduktion, problematische Schüler*innenäußerungen) gut ergänzen. Ein Unterrichtsvideo wird dann für vorbereitende Lernaufgaben nutzbar, das zweite Video dient der vertieften Analyse und Reflexion.

Die zweite Neuerung der LArS-Animationen besteht für die Fachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Bereitstellung von Videos zu herausfordernden Unterrichtssituationen *(critical incidents).* Mit Blick auf die in Abschn. 2.1 vorgenommene Bestandsaufnahme lässt sich festhalten, dass hierzu in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern bisher kein entsprechend aufbereitetes Videomaterial frei zur Verfügung stand. Gerade solche Situationen werden schon aus ethischen Gründen in der Regel nicht mit Bezug zu realen Personen frei veröffentlicht. Die LArS-Animationsfilme stellen jedoch keine realen Personen dar, sodass es sich in besonderer Weise zur Darstellung herausfordernder Unterrichtssituationen eignet. Dies können situationsbedingt herausfordernde Situationen sein (z. B. Umgang mit populistischen Schüler*innenäußerungen) oder auch durch Handeln der Lehrkraft ausgelöste Herausforderungen (z. B. fehlende Passung zwischen Leistungsniveau der Lerngruppe und der geplanten Reihe).

3 Konzeption und Produktion der LArS-Animationsvideos realer Unterrichtsszenen

3.1 Produktionsprozess: von der realen Unterrichtsszene zum Animationsfilm

Die Animationsfilme des Projekts LArS.nrw wurden von einer professionellen Filmproduktionsfirma in enger Absprache und nach den Vorstellungen des Projektteams gefertigt. Dazu wurde in einer Prototypenphase der in Abb. 1 dargestellte Workflow erarbeitet. Der Prozess beginnt mit der Auswahl geeigneter Szenen realen Unterrichts im Fach Politik/Sozialwissenschaften für die Filmproduktion (*Schritt 1,* zu Auswahlkriterien vgl. folgenden Abschnitt). Auf dieser

Basis entwickelt das Projektteam zu jeder ausgewählten Szene ein Storyboard und ein Wortprotokoll *(Schritt 2).* Das Storyboard dient im Projekt als zentrales Kommunikationsmedium (speziell zwischen Projektteam und Filmproduktionsfirma), um ein gemeinsames Verständnis der zu animierenden Szenen zwischen den Projektbeteiligten zu entwickeln. Abb. 2 zeigt ein Ansichtsbeispiel eines im Projekt erstellten Storyboardausschnitts. Das Storyboard enthält je Einstellung Angaben zur fortlaufenden Nummerierung der Szene, Einstellung und Einstellungsdauer (oberer Balken), eine Schemazeichnung mit geplanter Einstellungsgröße (Kasten links), eine Beschreibung der darzustellenden Situation mit Redebeiträgen (unterstrichen) sowie weiteren Vorstellungen des Projektteams zur Umsetzung der Szene (Textfeld rechts).

Zusätzlich zu dem Storyboard wird ein Wortprotokoll erstellt, welche allein die Unterrichtskommunikation (Redebeiträge) der jeweiligen Szenen enthält und übersichtlich nach Sprecher*innen darstellt (vgl. Anhang E). Die Wortprotokolle sind Grundlage für die Sprachaufnahme *(Schritt 3),* d. h. das Einsprechen

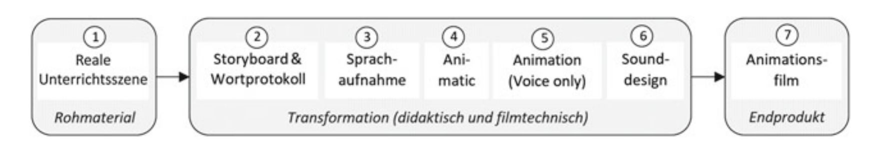


Abb. 1 Workflow der Animationsfilmproduktion im Projekt. (Eigene Darstellung)

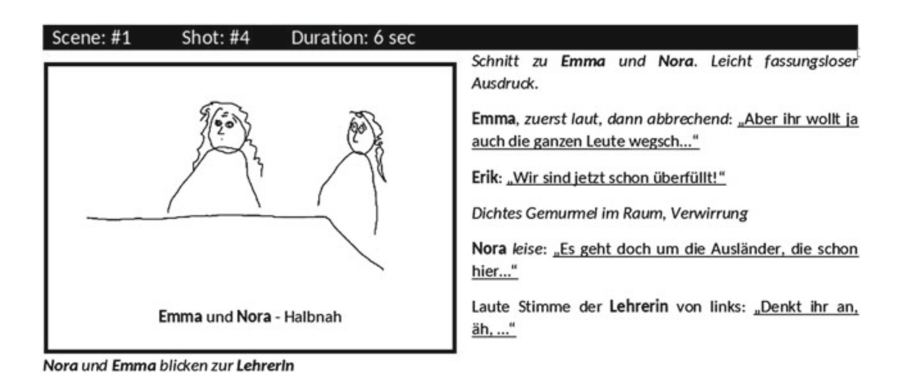


Abb. 2 Ausschnitt aus dem Storyboard zu Film No. 16. (Eigene Darstellung)

von Redebeiträgen der Schüler*innen- und Lehrer*innencharaktere durch Laiensprecher*innen. Die Aufnahmen erfolgten in einer Sprecherkabine der Medienzentrums der Bergischen Universität Wuppertal und wurden stets von einem Zweier-Tandem aus Hochschulverbund und Filmproduktion begleitet. In einer ersten Variante der Erprobung des Workflows folgte direkt die Produktion der Animation durch die Filmproduktion. Schnell zeigte sich, dass durch das Storyboard alleine noch zu große Interpretationsspielräume bestehen, speziell da dem Hochschulverbund Kenntnisse in filmischer Dramaturgie und filmischer Darstellung fehlten sowie der Filmproduktionsfirma Kenntnisse in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften. Die aufwendige Fertigung der Animation sollte daher erst erfolgen, nachdem ein gemeinsames Verständnis der Szene besser abgesichert ist. Als hilfreich erwies sich, vor der Produktion der Animation zunächst ein Animatic zwischenzuschalten *(Schritt 4)*. Ein Animatic stellt die einzelnen Einstellungen des Storyboards in filmischer Sequenz dar und enthält als Tonspur bereits die in Schritt drei produzierten Sprachaufnahme der Laiensprecher*innen. Die Animatics wurden von je einer Person des Projektteams (i. d. R. die Person, welche das Storyboard entwickelt hat) und einer aus der Filmproduktion besprochen. Dies dient der Absicherung eines gemeinsamen Verständnisses der Szene sowie der Beratung bzgl. der optimalen filmtechnischen Umsetzung. Die besprochenen Änderungen wurden in einer ersten Korrekturrunde festgehalten und direkt in das Animatic übertragen bzw. dort notiert. Auf Basis von Storyboard und Animatic erstellt die Filmproduktionsfirma eine erste Animation ohne Ton *(Schritt 5)*. Sofern diese vom Hochschulverbund abgenommen wurde, erhält die auf der Bildebene fertiggestellte Animation das Sounddesign *(Schritt 6)*. Der Sounddesigner unterlegt den Film mit Sprachaufnahme mit weiteren Audiospuren, bspw. einen gewissen Lautstärkepegel in der Klasse, Geräusche von Stühlerücken usw. Die auf Bild- und Tonebene fertiggestellte Animation *(Schritt 7)* wird abschließend einer letzten Abnahme vom Hochschulverbund unterzogen, wobei letzte Anpassungen vorgenommen wurden.

3.2 Konzeption der LArS-Animationsvideos

Im Projekt LArS.nrw sollten keine fiktiven Unterrichtsszenen erfunden, sondern reale Unterrichtsszenen als Animationsfilm aufbereitet werden. Gleichwohl sind Animationen keine 1:1-Abbildungen der Original-Szenen. Dies ist schon allein aufgrund der Unterschiede in der Darstellungsform nicht möglich. Denn Animationsfilme sind animierte Zeichnungen und stellen anders als Unterrichtsaufnahmen keine realen Personen dar. Zudem zeichnet sich das Format durch Abstraktion

und Komplexitätsreduktion aus. Die in Animationsfilmen dargestellten Personen, Gegenstände oder Situationen sind gegenüber der Realität komplexitätsreduziert, mehr oder weniger schematisch dargestellt. Anders ausgedrückt: Das Animationsfilmformat zwingt zur Reduktion auf das Wesentliche, zur Fokussierung. Gleichzeitig erfordert die Animation neue Gestaltungsentscheidungen. Daher waren in dem Projekt zunächst wichtige konzeptionelle Fragen zu klären:

- Nach welchen Kriterien erfolgt die Szenenauswahl für die Filme? (Auswahlkriterien)
- Welche Aspekte der ausgewählten Original-Unterrichtssituation werden in der Animation dargestellt, welche nicht? (Auswahl-Transformationskriterien)
- Spielen alle Animationen im selben Klassenraum mit identischen Einrichtungsgegenständen und denselben Schüler*innen- sowie Lehrer*innencharaktere oder soll es hier Variation geben (und falls ja, in welchem Umfang)?
- Wie sollen die Lehrer*innen- und Schüler*innencharaktere aussehen?
- Wie stark orientiert sich die dargestellte Unterrichtskommunikation an der Original-Szene?
- usw.

Für das Projekt LArS.nrw stellte sich also die gleichermaßen spannende wie herausfordernde Aufgabe, zunächst ein Konzept für diese neue Art von Unterrichtsvideos für die Lehrer*innenbildung zu entwickeln, da keine Erfahrungswerte aus anderen Projekten vorlagen. Dabei kann die Überführung der Original-Unterrichtsszene in einen Animationsfilm als komplexer Transformationsprozess beschrieben werden (vgl. Abb. 1). Die filmtechnische Umsetzung (Wahl der Einstellung/Perspektive, Schnittfrequenz und -abfolge etc.) orientiert sich an der didaktisch intendierten Aufbereitung der Original-Szene („Was soll sich vermitteln?“). Die Animationen sollten die (vom Projektteam identifizierten) Kernelemente der darzustellenden Unterrichtsszene vermitteln und darüber hinaus auch angenehm anzuschauen sein.

Der inhaltliche Möglichkeitsraum der Animationen war zunächst durch den vorliegenden Pool an Unterrichtsaufnahmen vordefiniert. Zur Verfügung standen 92 Unterrichtsaufnahmen, davon 50 h aus dem Projekt *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht* (Gronostay 2019) und 42 h aus dem Projekt *Politik-Lernen im Unterricht* (Manzel und Gronostay 2013). Die Aufnahmen zeigen regulären Unterricht, vorwiegend aus der Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Die Teilnahme an den beiden fachdidaktischen Videostudien war freiwillig, sodass die Videos keinen Anspruch auf Repräsentativität

erheben können. Im Projekt LArS.nrw sind insgesamt 22 Animationsfilme mit einer Gesamtfilmlänge von rund 108 min (inkl. Intro und Abspann) entstanden (vgl. Anhang A). Angesichts des Umfangs der vorliegenden Unterrichtsaufnahmen war eine Auswahl erforderlich. Als Auswahlkriterien zur Identifikation geeigneter Unterrichtsszenen für die Filmproduktion wurden folgende angelegt: Erstens, die Passung der Unterrichtsszene zum geplanten Lehr-/Lernangebot: Die Szenen sind zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Bereich der drei Schwerpunkte Einstiegsphase, Urteilsbildungsphase und Critical Incidents in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern geeignet, d. h. sie zeigen entsprechende Unterrichtssituationen (dies setzt bereits eine erste Interpretation der Unterrichtssituationen seitens des Projektteams voraus). Zweitens, die fachdidaktische Relevanz der Unterrichtsszene: Die ausgewählten Szenen zeigen exemplarische fachdidaktische Anforderungssituationen, die von allgemeiner Bedeutung sind (vgl. Beitrag von Manzel, Gronostay & Hahn-Laudenberg Abschn. 1.3). Drittens, inhaltlich-methodische Vielfalt: Die ausgewählten Szenen decken in ihrer Gesamtheit eine Bandbreite von Unterrichtsthemen, Lerngegenständen und Methoden ab (Vermeidung von Redundanz). Im Fall von Szenen-Paaren, d. h. der gezielten Zusammenstellung von zwei inhaltlich und/oder methodisch vergleichbaren Szenen, wird Komplementarität angestrebt, d. h. diese Szenen veranschaulichen bspw. eine unterschiedliche Prioritätensetzung der Lehrperson (z. B. Priorisierung der Mobilisierungs- oder Motivierungsfunktion in einer inhaltsähnlichen Einstiegsphase) oder/und verschiedene, sich ergänzende, Aspekte desselben theoretischen Konstrukts. Viertens, pragmatische Kriterien, bspw. die Verfügbarkeit von Kontextmaterialien (z. B. Verlaufspläne und Planungsdokumente der Lehrkraft, Schüler*innenarbeitsmaterialien).

Tab. 3 zeigt wesentliche konzeptionelle Merkmale der LArS-Animationsfilme im Überblick. Im Folgenden wird genauer erläutert und begründet, welche didaktischen und weiteren Überlegungen diesen Gestaltungsentscheidungen zugrunde lagen. Bei der Konzeption der Animationsfilme sind naturalistische vs. abstrakte Darstellungsformen eines **Klassenzimmers** möglich (Herbst et al. 2013). Wenngleich die naturalistische Darstellung (rechtes Bild in Abb. 3) realitätsnäher ist und ein stärkeres Raumgefühl vermittelt, ist genau dies für die intendierten Lehr-/Lernziele der LArS-Animationen nicht relevant, tendenziell sogar abträglich. Vielmehr sollen die Animationen auf Wesentliches fokussieren, also Komplexität gezielt reduzieren und damit die Aufmerksamkeit auf fachdidaktische Elemente der dargestellten Situation lenken. Mit Blick auf das Projektbudget war ferner zu bedenken, dass die vorhandenen Mittel prioritär für die Animation von Gestik und Mimik der Charaktere statt für inhaltlich weniger wichtige Aspekte des

Klassenraumdesigns verwendet werden sollten. Durch den Verzicht auf Klassenraumwände sind zudem filmgestalterisch vielfältigere Perspektiven möglich (z. B. Ansichten auf das Klassengeschehen von „hinter" den Wänden). Den LArS-Animationen liegt daher ein abstrakter Void-Klassenraum zugrunde (linkes Bild in Abb. 3). Hier sind lediglich wenige Einrichtungsgegenstände eines typischen Klassenraums abgebildet (Schüler*innenarbeitstische und Lehrkraftpult), um die dargestellte Situation klar als Unterricht erkennbar zu machen. Auf die Darstellung von Wänden, Türen oder Fenstern wird bewusst verzichtet. Weitere Einrichtungsgegenstände (z. B. Tafel, Projektion einer Karikatur) werden in der Animation nur dann dargestellt, wenn sie aus inhaltlichen Gründen für das Unterrichtsgeschehen der Animation relevant sind. Die Entscheidung zur minimalistisch-abstrakten Void-Darstellung korrespondiert letztlich auch mit der Wahl des Trickfilmformats, welches im Gegensatz zu Unterrichtsvideos naturgemäß mit einer schematischen Darstellungsweise einhergeht. Bei möglichen Farbvarianten des Voids war letztlich die Überlegung entscheidend, dass Farbtöne auch immer mit bestimmten Emotionen assoziiert sind (beruhigendes Grün vs. anregendes Rot). Damit würde(n) die Void-Hintergrundfarbe(n) die dargestellte Szene in ihrer emotionalen Wirkung entweder unterstreichen oder in Kontrast zu ihr stehen (und damit ggf. auch Einfluss auf die Interpretation dieser Szenen nehmen), was letztlich nicht intendiert ist. Hinzu kommen Überlegungen mit Blick auf die spätere Nutzergruppe (Studierende und Lehrer*innenbildner*innen). Wenngleich die Animationen als Geschichten aus dem Klassenraum auch einen gewissen Unterhaltungswert haben, sollte auch die Farbwahl unterstreichen, dass es sich bei den Animationen um Arbeits- und Lehr-/Lernmittel handelt.

Die LArS-Animationen stellen reale Unterrichtssituationen dar, d. h. die Redebeiträge der Schüler*innen- und Lehrer*innencharaktere sind authentisch. Die enge Orientierung an der Original-**Unterrichtskommunikation** ist wichtig, da diese den Kern einer jeden *fach*didaktischen Analyse von Unterrichtsvideos darstellt. So können beispielsweise in Schüler*innenbeiträgen Hinweise auf fachliche Prä- und Fehlkonzepte oder Lernschwierigkeiten identifiziert werden. Alles, was in den Animationen gesagt wird, wurde auch in den Original-Szenen in vergleichbarer Weise gesagt. Jedoch wurde nicht alles, was in den Original-Szenen gesagt wurde, auch in die Animationen übernommen (Auswahl und Kürzung). Die Redebeiträge wurden in Sprecherkabinen des ZIM der Bergischen Universität Wuppertal auf Basis von Wortprotokollen und Storyboards mit Laiensprecher*innen produziert. Die Sprecher*innen wurden dabei vor Filmproduktion beraten und durch Regieanweisungen zur intendierten Wirkung von Wortbeiträgen unterstützt (Gibt die Lehrperson bspw. wohlwollend-freundlich

Tab. 3 Merkmale der LArS-Animationsvideos im Überblick. (Eigene Darstellung)

Aspekt	Merkmale	Ansichtsbeispiel
LArS-Klassenraum	• Klassenraum in Void-Darstellung (Abstraktion) • Sitzordnungen: klassische Sitzreihen, Gruppentische oder Podium(sdiskussion) • Darstellung von bis zu 16 Schüler*innen plus Lehrkraft • Weitere Klassenraumelemente (z. B. Projektion/ Smartboard, Tafel) werden dargestellt, wenn sie für die jeweilige Szene inhaltlich relevant sind • Gewählte Kameraperspektive auf den Klassenraum variiert zwecks Fokussierung auf Relevantes	
LArS-Charaktere	• Schüler*innencharaktere tragen individuelle Merkmale (sind unterscheidbar) • Weibliche und männliche Lehrperson • Diversitäts-Maximen: Arbeit mit Mehrdeutigkeiten, um stereotype Darstellungen zu vermeiden (bspw. Graduierungen der Hautfarbe), gezielte Darstellung von Diversitätsaspekten, wenn für die dargestellte Szene inhaltlich relevant • Kein Anspruch auf Darstellung einer repräsentativen Schüler*innenschaft (Disclaimer im Abspann)	

(Fortsetzung)

Tab. 3 (Fortsetzung)

Aspekt	Merkmale	Ansichtsbeispiel
Unterrichtskommunikation in den LArS-Animationen	• Regel: Alles, was in den Animationen gesagt wird, wurde auch in den Originalvideografien gesagt (keine fiktiven Dialoge) • Aber: Nicht alles, was in den Originalvideos gesagt wurde, wird in die Animationen aufgenommen (Auswahl und Kürzung) • Sprachaufnahme durch Laiensprecher*innen im Tonstudio • Schüler*innennamen: Orientierung an internationalen Namenslisten; nur Vergabe von Schüler*innennamen (statt ID: z. B. Sw2 für weibliche Schülerin 2), wenn Wortbeitrag vorhanden	

Abb. 3 LArS-Klassenraum grau-weißer Void (links), Klassenraum mit farbigem Void (Mitte) und ohne Void (rechts) (eigene Darstellung)

Rückmeldung oder eher autoritär-streng?). Nach Möglichkeit sprachen die Laiensprecher*innen je Film nur einen Charakter, aber vor allem durften Lehrkraft und Schüler*innencharaktere nicht von derselben/demselben Sprecher*in gesprochen werden. Auch auf Geschlechtsidentität wurde geachtet, sprachliche Besonderheiten wie Slang, Dialekt o.ä. wurden jedoch nicht nachgeahmt, da dies mit Laiensprecher*innen nur begrenzt realisierbar ist und eine Stereotypisierung von Charakteren vermieden werden sollte. Auch der zeitliche Verlauf der Animationen orientiert sich am Original, nicht sekundengenau, sondern mit dem Ziel einer vergleichbaren Wirkung. Wenn bspw. auf eine Lehrer*innenfrage eine Stille/Redepause in der Klasse folgt, wird dies in der Animation dargestellt. Teils wird mit Zeitsprüngen gearbeitet, die dann entsprechend kenntlich gemacht sind (Texteinblendung „vier Minuten später").

Die LArS-Animationen stellen reale Unterrichtssituationen dar, jedoch keine realen Personen, d. h. die visuell abgebildeten **Schüler*innen- und Lehrer*innencharaktere** sind frei erfunden. Die Charaktere werden im Rahmen einer 2D-Animation realisiert, wobei durch geschickte Anordnung der Charaktere im Raum ein Eindruck von Räumlichkeit und Tiefe entsteht. Den Schüler*innencharakteren werden (fiktive) Namen zugeordnet, sofern sie namentlich von der Lehrperson aufgerufen werden. Die einzelnen Charaktere tragen individuelle Merkmale und sind klar voneinander unterscheidbar (vgl. Abb. 4). Mimik und Gestik sind für das Verständnis bzw. die Interpretation der Unterrichtssituation wichtig. Allerdings muss eine Auswahl getroffen werden, welche Gesten wann dargestellt werden (und welche nicht). Dies setzt zumindest zum Teil auch schon eine Interpretation der Bedeutung von Gesten und Gesichtsausdrücken voraus. Emotionen und Stimmungen sind über die Animation von Augen und Mund sowie Gestik darstellbar (bspw. gelangweilt, frustriert, heiter). In Anhang B sind entsprechende Beispiele zu finden.



Abb. 4 LArS-Lehrer*innencharakter (links), LArS-Schüler*innencharaktere (Mitte und rechts) mit Gesten und Gesichtsausdruck. (Eigene Darstellung)

Eine grundlegende Entscheidung für die Gestaltung der Animationsvideos bezog sich auf die Verwendung von individualisierten oder *nondescript*-Charakteren. Im Gegensatz zu individualisierten Charakteren abstrahieren *nondescript*-Charaktere weitgehend oder zur Gänze von individuellen Merkmalen wie bspw. Geschlecht, Körperbau, Haar- und Hautfarbe usw. und sind in der Folge kaum oder gar nicht voneinander unterscheidbar. Individualisierung wirkt realitätsnäher, erleichtert eine Identifikation mit den Charakteren und spiegelt (falls vorhanden) die Heterogenität einer Schüler*innenschaft besser wider. *Nondescripts* verfügen dagegen über den Vorteil einer geringen Auftretenswahrscheinlichkeit von Attributionsfehlern bei der Interpretation der Unterrichtsszenen und stellen die Merkmale einer Lehr-/Lernsituation unabhängig von den konkret agierenden Personen und ihren individuellen Merkmalen in den Vordergrund. Letztlich spiegelt die Entscheidung für/gegen Individualisierung die Frage wider, ob eher Unterrichten (z. B. didaktische Strategien, bestimmte Stile) oder Unterricht in seiner Komplexität dargestellt werden soll (Herbst et al. 2013).

Herbst et al. (2013) haben für ihre fiktiven Animationen für die Lehrer*innenbildung im Fach Mathematik *nondescript*-Charaktere gewählt, da hierdurch personenunabhängige Merkmale der Lehr-/Lernsituation im Vordergrund stehen und Attributionsfehler unwahrscheinlicher sind. Besonders in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern (aber auch in anderen Fächern) können soziale Gruppenzugehörigkeit, Diversitäts- und Heterogenitätsaspekte jedoch bedeutsam werden. Bspw. wenn über Themen im Kontext von Integration/Migration gesprochen wird und Schüler*innen der Lerngruppe hiervon in unterschiedlicher Weise betroffen sein können. Die LArS-Charaktere sind daher individualisiert. Hieran schließen sich weitere konzeptionelle und auch ethische Fragen an: Soll bspw. eine diverse Schülerschaft dargestellt werden, obwohl in den Original-Klassen

(nach Einschätzung des Projektteams und vorliegenden Informationen) die Schülerschaft bzgl. bestimmter Merkmale recht homogen war? Wenn aber die Videos durchgehend sehr homogene, aber individualisierte Klassen zeigen, besteht nicht die Gefahr, dass die Animationen unbewusst als Norm rezipiert werden? In der Abwägung wurden im Rahmen des Projektes zwei Maximen entwickelt: bewusstes Arbeiten mit Mehrdeutigkeiten, um stereotype Darstellungen zu vermeiden (bspw. Graduierungen der Hautfarbe), sowie gezielte Darstellung von (ggf. auch fehlenden) Diversitätsaspekten, wenn diese für die dargestellte Szene inhaltlich relevant sind. Wenn bspw. in einer Klasse über ein mögliches Verbot einer rechtsextremen Partei kontrovers gesprochen wird oder migrationsbezogene Themen verhandelt werden, kann der ethnische oder Migrationshintergrund von Schüler*innen ein salientes Merkmal werden. Möglicherweise würde eine Kontroverse hierzu sich anders darstellen in einer unter diesen Gesichtspunkten stärker homogenen oder heterogenen Klasse. Um die Originalsituation in dieser Hinsicht nicht zu verfälschen, sondern bestmöglich zu repräsentieren, ist also wichtig, Homogenität oder Heterogenität in der Umsetzung zu reflektieren (im Wissen, dass dies auch bereits eine Zuschreibung der Beobachtenden ist, was sich aber bei diesem Produktionsprozess nicht verhindern lässt). Die Maxime stellt daher einen gangbaren Kompromiss dar, der sich u. a. wie folgt begründet: Bei Animationsfilmen im Speziellen besteht aufgrund der reduzierten Darstellung von Personen als Comic-Charaktere die Problematik, dass eine gezielte Darstellung von sozialen Gruppenzugehörigkeiten (bspw. Migrationshintergrund, soziale Schichten) schnell stereotyp wirkt. Die Orientierung an einer bestimmten Quote für Diversitätsaspekte ist problematisch, da sie voraussetzt, dass Diversitätsaspekte klar dargestellt werden können (z. B. Migrationshintergrund eindeutig erkennbar sein soll). Hinzukommt, dass allein auf Basis von Videodaten der Originalvideografien gar nicht sicher bestimmt werden kann, welche Diversitätsmerkmale für welche Schüler*innen relevant sind.

Damit die Transformation der Original-Szenen in Animationsfilme systematisch und zielführend erfolgt, entwickelte das Projektteam ein Konzept sowie entsprechende Transformationskriterien. Die Animationsfilme sind so aufbereitet, dass sie die fachdidaktisch relevanten Merkmale der ausgewählten Originalszene von Unterricht bestmöglich wiedergeben bzw. repräsentieren *(merkmalsspezifische Repräsentativität).* Neben den zwei Maximen der Darstellung von Diversitätsaspekten gilt: Schüler*innenmerkmale im Sinne funktionaler Lernvoraussetzungen (z. B. Interesse, Motivation, Vorwissen) vermitteln sich über Gestik, Mimik und Unterrichtsverhalten oder Wortbeiträge. Äußere Merkmale wie Kleidung oder Frisur oder Brillentragen können zwar Attributionen auslösen, da sie

Gruppenzugehörigkeiten (z. B. Jugendszenen) und Persönlichkeitsmerkmale ausdrücken können (bspw. angepasst vs. rebellisch). Derartige äußere Merkmale wurden in den Animationsfilmen jedoch nicht gezielt gestaltet.

Dieser Transformationsprozess soll exemplarisch an einem Beispiel veranschaulicht werden: Das Originalvideo zeigt einen Unterrichtseinstieg mit Karikatur. Dabei wird die projizierte Karikatur zunächst beschrieben, dann gedeutet und schließlich bewertet. Aus fachdidaktischer Perspektiven soll die Szene so aufbereitet werden, dass wahrgenommen und analysiert werden kann, inwiefern im Rahmen der Karikatur-Analyse – als gemeinsame Basis für den weiteren Lehr-/Lernprozess – verständnisrelevante Bildelemente beschrieben und in ihrer Bedeutung interpretiert werden. Die Animation soll möglichst repräsentativ für die beobachtete Szene mit Blick auf die Umsetzung der Karikatur-Analyse sein, speziell unter dem Blickwinkel der Aktivierung von Vorwissen (Funktionen von Unterrichtseinstiegen) und Aspekten der Methode Karikaturanalyse. Im Originalvideo erscheinen wenige Schüler*innen der Klasse verspätet zum Unterricht, sodass die Bildbeschreibung kurz unterbrochen wird, Unruhe entsteht und die Lehrkraft die Klasse zur Ruhe auffordert. Diese Unterbrechung bietet Potenzial für die Analyse unter Klassenführungsaspekten. Da der Fokus der Vignette jedoch auf den beschriebenen (fach-)didaktischen Aspekten der Karikatur-Analyse liegen soll, ist die kurze Unterbrechung durch die Zuspätkommenden vernachlässigbar. Sie wird daher aus Gründen der Fokussierung nicht in der Animation dargestellt. Bei der Wahl der Kameraperspektive auf das dargestellte Unterrichtsgeschehen ist wichtig, dass die projizierte Karikatur im Video sichtbar ist, während Schüler*innen oder die Lehrperson Bildelemente beschreiben oder deuten. Auch Zeigegesten der Lehrperson auf Bildelemente der Karikatur sollten möglichst originalgetreu dargestellt werden.

4 Fazit

Für die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften ist die Arbeit mit Unterrichtsvideos essentiell. Dabei ist erforderlich, dass zu vielfältigen Unterrichtsthemen und -methoden sowie für je unterschiedliche Schulformen und Jahrgänge entsprechende Videobeispiele für Lehr-/Lernzwecke frei zugänglich sind. Wie die Bestandsaufnahme dieses Beitrags ergab, liegen bis dato jedoch nur in sehr geringem Ausmaß entsprechende Videos vor (insgesamt neunzehn Unterrichtsstunden im Fach Politik/Sozialwissenschaften). Diese zeichnen sich zudem durch eine starke Fokussierung auf einzelne Themen (bspw. die Mindestlohnthematik, Projekt FOCUS)

oder Unterrichtsmethoden (bspw. Planspiel, Projekt VIGOR) aus. Das Projekt LArS.nrw war daher motiviert von der Idee, aus einem vorliegenden Pool authentischer Unterrichtsaufnahmen sozialwissenschaftlicher Fächer thematisch wie methodisch vielfältige Szenen auszuwählen und in Form des Animationsfilmformats für die Lehrer*innenbildung frei verfügbar zu machen. Die Konzeption und Produktion dieser Animationsfilme vorzustellen und damit auch Limitationen und Potenziale dieses Lehr-/Lernmediums für die Lehrer*innenbildung in politisch-sozialwissenschaftlichen Fächern aufzuzeigen war Anliegen dieses Beitrags.

Die Animationsfilme des LArS-Projekts ergänzen den Pool frei verfügbarer Unterrichtsvideos in sozialwissenschaftlichen Fächern um 22 neue Unterrichtsbeispiele. Und sie erweitern das Angebot bestehender Lehr-/Lernmedien für die Lehrer*innenbildung um das Medium der Animationsfilme realen Unterrichts. Wie alle anderen Lehr-/Lernmedien auch verfügen diese über spezifische Grenzen wie Potenziale: Die Animationsfilme des LArS-Projekts zeichnen sich durch Authentizität und fachdidaktische Fokussierung aus. Die Original-Unterrichtsszene wird in ihren fachdidaktisch relevanten Merkmalen möglichst originalgetreu in einen Animationsfilm transformiert. Dies geht jedoch mit einer Komplexitätsreduzierung und Fokussierung einher. Die Animationen sind entsprechend auf bestimmte Beobachtungs-/Analyseschwerpunkte hin produziert. Sie zeigen eher das Unterrichten (z. B. didaktische Strategien, bestimmte Stile) als den Unterricht in seiner Komplexität (Herbst et al. 2013). Jedoch gilt auch, dass ebenso Unterrichtsvideos (bspw. durch die Wahl der Kameraperspektive) eine Auswahl vornehmen und auch beim Hospitieren in der Klassensituation diese nicht in ihrer ganzen Komplexität von einer Person wahrnehmbar ist. Inwiefern die Komplexitätsreduktion und Fokussierung eine Stärke oder Schwäche des Mediums darstellt, ist vom intendierten Einsatzzweck abhängig. Gegenüber einer Unterrichtsaufnahme ist bereits viel „Rauschen“ (d. h. fachdidaktisch nicht relevante Merkmale der Situation und der dargestellten Charaktere) aus der Unterrichtsszene entfernt, sodass eine kognitive Überlastung und/oder Fokussierung auf weniger relevante Aspekte der Unterrichtsszene aufseiten der Beobachtenden vermieden werden. Insofern eignet sich das Lehr-Lernmedium der Animationsfilme gegenüber komplexen Unterrichtsaufnahmen besonders für Novizen (Lehramtsstudierende), die am Anfang der Ausbildung einer professionellen Unterrichtswahrnehmung stehen. Doch auch erfahrende Lehrkräfte können von der Arbeit mit den Animationsfilmen profitieren, sofern die Beobachtungs- und Analyseaufgaben entsprechend anspruchsvoll und/oder offen gestaltet werden. Die Animationen bieten darüber hinaus aufgrund der Darstellung fiktiver Charaktere, ähnlich wie gescriptete Unterrichtsvideos mit (Laien-)Schauspieler*innen, ein besonderes Potenzial für

die Darstellung kritisch-herausfordernder Unterrichtssituationen. Diese verfügen gegenüber Videos gewöhnlich-alltäglicher Praxis *(regular practice)* oder besonders qualitätsvoller Praxis *(best practice)* über einen höheren Aufforderungscharakter, der besonders zur Auseinandersetzung mit der fachdidaktischen Situation motivieren kann (etwa im dem Sinne: „Wie könnte man diese Situation meistern? Welche Handlungsoptionen sind denkbar? usw.“). Da die Unterrichtskommunikation möglichst nah am Original (durch Laiensprecher*innen) belassen ist, eignen sich die Animationen gleichermaßen wie Original-Aufnahmen zur Identifikation möglicher Prä-/Fehlkonzepte und Merkmalen realer Unterrichtskommunikation. Eine Limitation der Animationsfilme besteht in der Kürze der dargestellten Szenen (Vignetten). Längere Unterrichtsverläufe werden nicht dargestellt. Dies kann alternativ besser über Unterrichtsverlaufspläne und Planungsdokumente nachvollzogen werden (in wenigen Fällen sind solche Dokumente zu den Animationen verfügbar). Die Anzahl verfügbarer Kontextinformationen ist insgesamt jedoch eher gering. Auch bestehen Grenzen hinsichtlich der Gestik und Mimik der dargestellten Lehrer*innen- und Schüler*innencharaktere. Jedoch sind Animationsfilme gegenüber Unterrichtsaufzeichnungen aufgrund der optimalen Ton- und Bildqualität und einer stärker filmischen „Erzählweise“ (Kameraperspektive, Schnitt) angenehmer anzusehen. Schließlich gilt: Die Lehrer*innen- und Schüler*innencharaktere des LArS-Projekts spielen in den verschiedenen Animationsvideos immer wieder andere Szenen beobachteter Unterrichtspraxis nach und werden auf diese Weise zu bekannten „Gefährt*innen“ im Lehr-Lernprozess der (angehenden/sich fortbildenden) Lehrkräfte.

Literatur

Bönte, J., Lenske, G., Dicke, T. & Leutner, D. (2019). Inszenierte Unterrichtsvideovignetten zur Förderung des Wissens um Klassenführung von (angehenden) Lehrkräften. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity – Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen* (S. 241–257). Wiesbaden: Springer.

Bruckner, F. (2011). *Malerei in Bewegung. Studio für experimentellen Animationsfilm an der Universität für angewandte Künste Wien.* Wien: Springer.

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie.* Wiesbaden: Springer VS.

Gronostay, D. & Teuwsen, J. (2021). Videostudien. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_31-1.

Herbst, P., Aaron, W. & Erickson, A. (2013). How preservice teachers respond to representations of practice: a comparison of animations and video. Paper presented at the 2013 Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4, S. 198–215). Münster: Waxmann.

Praetorius, A.-K. & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. ZDM, 50(3), 535–553. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0.

Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. Unterrichtswissenschaft, 48(3), 409–446. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8.



Auf unsicherem Terrain: Zur Konzeption von Lehr-/Lernaufgaben zur professionellen Wahrnehmung der Qualität von Unterrichtseinstiegen in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern

Dorothee Gronostay

Zusammenfassung

Der Beitrag fragt danach, welche Qualitätskriterien an Einstiege im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht angelegt werden und damit als inhaltliche Kriterien einer professionellen Unterrichtswahrnehmung dieser wichtigen Unterrichtsphase dienen können. Deutlich wird, dass der Stand fachdidaktischer Theorie und Empirie zu fachlicher Unterrichtsqualität keine hinreichend validierten und auf Unterricht hin konkretisierten Kriterien bietet. Dies stellt ein großes Forschungsdesiderat und eine Limitation für die Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung (im sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern) dar.

Schlüsselwort

Lehrer*innenbildung • Politikunterricht • Unterrichtsqualität

1 Einleitung

Bei der Beobachtung von Unterricht – so auch im Falle von Unterrichtseinstiegen im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht – fällt dem einen dies auf und dem anderen jenes. Der eine moniert die dominante Art der Lehrkraft, die den

D. Gronostay (✉)
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: dorothee.gronostay@tu-dortmund.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_3

Unterrichtseinstieg zu sehr lenke und den Schüler*innen kaum Raum für die Entwicklung eigener Gedanken lasse. Die andere lobt hingegen, wie gerade durch die klare Strukturierung der Problemgehalt des Themas schon in der Einstiegsphase gut zur Geltung komme. Dem Dritten fallen vielleicht ganz andere Aspekte derselben Unterrichtsszene auf. Die skizzierten Beispiele illustrieren ein bekanntes Phänomen: Bei der Beobachtung von Unterricht nehmen Menschen unterschiedliche Ereignisse und Merkmale von Unterricht wahr. Und selbst bei Wahrnehmung derselben Aspekte können diese sehr unterschiedlich interpretiert und bewertet werden. Was aber macht eine professionelle Wahrnehmung von Unterrichtseinstiegen aus (vgl. auch den einleitenden Beitrag von Manzel, Gronostay & Hahn-Laudenberg Kap. 1)? Auf prozeduraler Ebene zunächst die Systematik der Beobachtung und die begründete Auswahl von Beobachtungskategorien (gegenüber einer willkürlichen und unsystematischen Herangehensweise). Mit zunehmender Erfahrung und Expertise wird mehr, differenzierter und wissensbasierter wahrgenommen und analysiert. Es stellt sich aber auch die wichtige Frage, welchen inhaltlichen Anforderungen eine professionelle Unterrichtsbeobachtung von Einstiegen im politischen Unterricht genügen muss. Dies ist die leitende Fragestellung dieses Beitrags. Denn ohne eine Vorstellung von (fach-) didaktischen Kriterien für einen qualitätsvollen Einstieg in politischen Unterrichtsfächern kann auch wenig über eine *professionelle Unterrichtswahrnehmung* (PUW) solcher Einstiege ausgesagt werden.

Schaut man in die praxisorientierte Literatur, könnte man auf die Idee kommen, die Frage der Unterrichtsqualität sei für das Fach bereits ein für alle Mal beantwortet. Ein Einführungswerk für die Zielgruppe angehender Lehrkräfte mit dem fragenden Titel „Was ist gute politische Bildung?“ beansprucht als „Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ zugleich die entsprechenden Antworten bereitzustellen[1] (Autorengruppe Fachdidaktik 2017). Dies überrascht angesichts der Vielzahl (durchaus widersprüchlicher) fachdidaktischer Theorien und Modelle, die Fragen des guten oder wirkungsvollen Fachunterrichts adressieren. In diesem Beitrag soll die Frage nach qualitativen Anforderungen an Unterricht – die im Rahmen einer professionellen Unterrichtswahrnehmung relevant wären – noch einmal neu gestellt werden. Hier kann zunächst die begriffliche

[1] Zwar kündigt die Autorengruppe einleitend an, „die relevanten didaktischen Kontroversen“ nachzeichnen und dann jeweils „vorläufige Antwort[en]“ im Sinne eines „didaktischen Minimum[s]“ bieten zu wollen (S. 9). Dies zu tun wäre tatsächlich ein wertvolles, allerdings außerordentlich anspruchsvolles Unterfangen. Dafür müssten konträre fachdidaktische Argumentationen zu den behandelten Themen skizziert und dann bezüglich möglicher Vereinbarkeiten verglichen werden. Dies ist im Rahmen eines fachdidaktischen Einführungswerks kaum zu leisten und erfolgt entsprechend auch nicht.

Unterscheidung zwischen gutem, effektivem und qualitätsvollem Unterricht weiterhelfen, die sich in der Unterrichtsforschung etabliert hat (Ditton 2002; Berliner 2005). Einerseits gibt es normative Vorstellungen von „gutem" Unterricht, also (empirisch nicht prüfbare, aber theoretisch begründbare) Annahmen darüber, welche Ziele und Gestaltungsmerkmale schulischer politischer Bildung als wichtig und richtig angesehen werden. Andererseits stellt sich die Frage nach den empirisch nachweisbaren Wirkungen und Effekten von Unterricht, also Annahmen dazu, welche Gestaltungsmerkmale von Unterricht bestimmte Outcomes (z. B. Lernerfolg, Fachinteresse) wahrscheinlich machen. Von „qualitätsvollem Unterricht" spricht man dann (Berliner 2005), wenn der Unterricht sowohl den normativen Kriterien „guten Unterrichts" als auch den Anforderungen eines „effektiven Unterrichts" (im Sinne erreichter Ergebnisse) entspricht.

Der Beitrag fragt also danach, welche Qualitätskriterien für Einstiege im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht identifiziert und somit einer PUW zugrunde gelegt werden können. Vorab sei schon angemerkt, dass der fachdidaktische Forschungsstand nicht allzu viel Theorie und Empirie zu dieser Frage zu bieten hat. Denn die fachdidaktische Theorie ist stark bildungstheoretisch und damit Input-orientiert geprägt (stellt also normative Theorien zur Begründung und Auswahl von Bildungsinhalten und zur Unterrichtsplanung bereit), während empirisch fundierte Kriterien der fachdidaktisch fundierten Wahrnehmung und – analyse vorliegender Unterrichtsszenen weitgehend fehlen. Um diese Leerstelle fachdidaktischer Unterrichtsqualitätsforschung aufzuzeigen werden sowohl allgemeine wie fachdidaktische Perspektiven auf guten, effektiven und qualitätsvollen Unterricht bzw. auf ebensolche Einstiege in sozialwissenschaftlichen Fächern berücksichtigt. Die Vielzahl fachdidaktischer Forschungsperspektiven kann im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht vollumfänglich berücksichtigt werden. Vielmehr werden vier Forschungsrichtungen zur Leitfrage nach Qualitätskriterien für politischen Unterricht (und speziell Einstiege) befragt, die aufgrund ihrer Fragestellungen am ehesten Antworten auf die hier interessierende Leitfrage versprechen. In Abschn. 2 stehen zunächst Ergebnisse der empirischen Unterrichtsqualitätsforschung im Fokus. Denn die Frage nach Merkmalen effektiven Unterrichts steht im Fokus dieser Forschungsrichtung. In der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften wurde bislang vor allem die normative Frage nach „gutem" Politikunterricht behandelt. Entsprechend sollen fachdidaktischen Konzeptionen in Abschn. 3 behandelt werden. Einen Outcome-orientierten Blick auf Unterrichtsqualität bieten die Kompetenztheorie und fachspezifische Kompetenzmodelle. Diese stehen im Fokus des vierten Abschn. 4. Eine weitere Perspektive bietet der Ansatz der sog. Kernpraktiken von Unterricht (Abschn. 5). Dieser stellt eine interessante Ergänzung zu den übrigen drei Ansätzen dar, da die

Frage nach Unterrichtsqualität hier auf der Ebene konkreter Unterrichtspraktiken gestellt wird. Im Fazit werden wesentliche Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Vor dem Hintergrund bestehender Desiderate in Theorie und Empirie zu fachlichen Unterrichtsqualitätsmerkmalen im Allgemeinen sowie zu Einstiegen im Speziellen wird abschließend für einen pragmatischen Ansatz bei der Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien zur Förderung der PUW von fachlichen Unterrichtseinstiegen plädiert.

2 Unterrichtsqualitätsmerkmale der empirischen Bildungsforschung

Zunächst soll thematisiert werden, welche Merkmale von Unterricht in empirischen Studien als lernwirksam identifiziert werden konnten. Da bislang kaum fachspezifische Unterrichtsqualitätsforschung in sozialwissenschaftlichen Schulfächern existiert, wird auf allgemeine Befunde der empirischen Bildungsforschung zurückgegriffen. Die empirische Bildungsforschung identifiziert Merkmale effektiven Unterrichts, indem wünschenswerte *outcomes* (bspw. Motivation, Lernerfolg) mit Unterrichtsmerkmalen in repräsentativen Stichproben systematisch in Beziehung gesetzt werden. Grundlage sind Theorien der Lern- und Motivationspsychologie sowie eine überwiegend quantitativ-statistisch ausgerichtete Forschungsmethodik (Gräsel und Gniewosz 2015). Die Wirksamkeit von Unterricht wurde mittlerweile in zahlreichen bekannten Schulleistungsstudien untersucht (z. B. PISA, IGLU, TIMSS, ICCS). Auch liegen Meta-Analysen zur Effektivität von Unterrichtsqualitätsmerkmalen vor (z. B. Haertel et al. 1983; Hattie 2015; Seidel und Shavelson 2007). In diesem Beitrag kann kein vollständiger Überblick über vorliegende Kriterienkataloge von Unterrichtsqualitätsmerkmalen gegeben werden. Als Exempel für diesen Ansatz werden hier berücksichtigt: das Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme et al. 2001, 2009), die zehn Kriterien der Unterrichtsqualität nach Helmke (2009) und das Synthese-Framework der Unterrichtsqualität von Praetorius et al. (2020). Tab. 1 gibt einen Überblick.

Das *Drei-Dimensionen-Framework* von Klieme et al. (2001) besagt, dass der Lernerfolg von Unterricht im Wesentlichen von qualitativen Unterschieden in den drei Dimensionen „kognitive Aktivierung“, „Klassenführung“ und „soziale Unterstützung“ (die jeweils in spezifischere Subdimensionen ausdifferenziert sind) abhängt und über die konkreten Lernaktivitäten der Schüler*innen vermittelt wird. Das Modell basiert auf Untersuchungen im Mathematikunterricht und lehrlernpsychologischen Theorien, eine Übertragbarkeit auf andere Unterrichtsfächer

Tab. 1 Unterrichtsqualitätsmerkmale. (Eigene Darstellung)

Drei Basisdimensionen (Klieme et al. 2001, 2009)	Kriterien der Unterrichtsqualität nach Helmke (2017)	Synthese-Framework der Unterrichtsqualität nach Praetorius et al. (2020)
• Klassenführung • Kognitive Aktivierung • Soziale Unterstützung	• Klassenführung • Aktivierung • Lernförderliches Klima • Umgang mit Heterogenität (Passung) • Konsolidierung und Sicherung • Kompetenzorientierung • Klarheit und Strukturiertheit • Schüler*innenorientierung • Angebotsvielfalt • Motivierung	• Klassenführung • Kognitive Aktivierung • Sozio-emotionale Unterstützung • Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen • Unterstützung des Übens • Formatives Assessment • Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden

wird angenommen (Praetorius et al. 2018). Bekannt ist auch der Katalog der zehn Merkmale von Unterrichtsqualität nach Helmke (2017), der auf Untersuchungen der Münchner Grundschulstudie SCHOLASTIK (Weinert und Helmke 1997), ebenfalls im Mathematikunterricht, zurückgeht. Der dritte Katalog, das *Synthese-Framework* von Praetorius et al. (2020), wurde auf der Basis eines Abgleichs von zwölf existierenden Rahmenmodellen der Unterrichtsqualität entwickelt. Hier liegen auch Befunde dazu vor (theoretischer Art), inwiefern die sieben Dimensionen an die Fachdidaktiken verschiedener Fächer anschlussfähig sind. Während die Oberkategorien anwendbar sind, sehen die Autor*innen die Notwendigkeit fachspezifischer Konkretisierungen auf der Ebene der Sub-Kategorien. Ein exemplarischer Vergleich der hier gewählten drei Kataloge veranschaulicht, dass die drei Basisdimensionen von Unterricht (Klieme et al. 2001) sich inhaltlich vergleichbar auch in den anderen beiden Frameworks wiederfinden, die Anzahl und Konkretisierung der Merkmale sich aber unterscheidet.

Für die Konzeption der PUW sind die Unterrichtsqualitätskriterien prinzipiell gut geeignet, da ihre Relevanz für den Lernerfolg (zumindest für einige Fächer) in mehreren Studien nachgewiesen wurde und die Kriterien aufgrund des empirischen Ansatzes auch hinreichend konkret beschrieben sind. Da eine systematische Unterrichtsqualitätsforschung in sozialwissenschaftlichen Fächern nach wie vor ein Desiderat darstellt, fehlt es jedoch an fachspezifischen Ausdifferenzierungen

dieser Kriterien. Der Begriff der „Schüler*innenorientierung“ (vgl. Qualitätskriterien nach Helmke, Tab. 1) verfügt in der Didaktik der Sozialwissenschaften beispielsweise nicht primär über eine lehr-lernpsychologisch Konnotation, sondern ist mit der Konzeption politischer Bildung von Rolf Schmiederer (1977) verknüpft und verfügt hier über eine gesellschafts- und bildungspolitisch emanzipatorische Dimension. Auch das Qualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung bedarf einer Konzeptualisierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht (vgl. für theoretische Ansätze hierzu bspw. Gronostay 2021). Die Qualitätskriterien sind ferner nicht auf spezifische Unterrichtsphasen gemünzt, sondern beziehen sich in der Regel auf ganze Unterrichtsstunden. Das Qualitätskriterium „Angebotsvariation“, also etwa Methoden- oder Medienvielfalt des Unterrichts, lässt sich auf der Ebene von Unterrichtseinstiegen aber nicht sinnvoll anwenden, da Einstiege typischerweise kurze Unterrichtsphasen sind, in denen in der Regel nur eine Unterrichtsmethode und/oder ein Unterrichtsmedium Anwendung finden. Ähnlich verhält es sich beim Qualitätskriterium der (kognitiven) Aktivierung. Das Merkmal meint nicht alleine eine Aktivierung auf Verhaltensebene (Handeln, Tun), sondern vielmehr eine kognitive Aktivierung (Aktivierung höherer Denkprozesse). Auch hier ist von Spezifika der Unterrichtsphasen auszugehen, denn höhere Denkprozesse (bspw. Syntheseleistungen, kritisches Denken) sind eher in der Urteilsbildungs-/Ergebnissicherungsphase angezeigt, während der Einstieg typischerweise dem Aktivieren von Präkonzepten dient (Wissen abrufen, d. h. keine höheren Denkprozesse).

3 Fachdidaktische Konzeptionen „guten“ Unterrichts

Die deutschsprachige Fachdidaktik sozialwissenschaftlicher Fächer hat seit ihren Anfängen ab den 1960er-Jahren normative Konzeptionen entwickelt, die qualitative Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung politisch bildender Schulfächer formulieren (May und Schattschneider 2011, 2014). Während im vorhergehenden Kapitel Erkenntnisse zu allgemeindidaktischen Merkmalen effektiven Unterrichts vorgestellt wurden, geht es im Folgenden um fachdidaktische Theorien des „guten“ Politikunterrichts. Die vorwiegend bildungstheoretisch geprägten „Klassiker“ der Politikdidaktik behandeln in erster Linie Fragen nach der Auswahl und Begründung von Bildungsinhalten, wobei Fragen der unterrichtspraktischen Vermittlung zwar mitgedacht, aber nachrangig behandelt wurden (May und Pohl 2022, S. 32). Wesentliche Konzeptionen sind unter anderem die Problemorientierung nach Hilligen, das fallbasierte Lernen nach Fischer, Gieseckes Konfliktdidaktik, die Schüler*innenorientierung bei Schmiederer oder der Ansatz

rationaler politischer Urteilsbildung bei Sutor. Die genannten Konzeptionen basieren teils auf unterschiedlichen gesellschaftspolitischen, philosophischen sowie erziehungswissenschaftlichen Theorien (für einen Überblick vgl. May und Schattschneider 2011). Insofern galten die Konzeptionen durchaus als „konkurrierende Theoriemodelle" (May und Pohl 2022, S. 33), über die es in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren in der Politikdidaktik „zu erbitterten Auseinandersetzungen" kam, da die „normativen Grundannahmen der Verfasser über Politik und Gesellschaft und vor allem ihre Bewertung der Verfassungsrealität sich teilweise diametral gegenüberstanden" (May und Pohl 2022, S. 33). Ein zentraler Konflikt betraf (und betrifft teils bis heute) die Frage, wie die schulische politische Bildung sich zwischen den beiden Zielen der Erziehung zur Akzeptanz des bestehenden demokratischen politischen Systems (Affirmation) oder zum kritischen Hinterfragen bis hin zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse (Emanzipation) positionieren soll. Auch wenn mit dem Beutelsbacher Konsens (Wehling 1977) Übereinstimmung dahingehend besteht, dass die politische Mündigkeit das prioritäre Bildungsziel der schulischen politischen Bildung darstellt, lässt sich das Spannungsverhältnis zwischen affirmativen und emanzipativen Bildungszielen, das sich in Konzeptionen politischer Bildung unterschiedlich darstellt, nicht ganz auflösen (vgl. Gronostay 2021). Ab der Jahrtausendwende nach PISA prägten neue Konfliktfelder den Fachdiskurs, darunter vor allem die Kompetenzorientierung und in diesem Zusammenhang konträre Sichtweisen etwa zum Fachprofil (Befürwortung vs. Ablehnung von Integrationsfächern wie Sozialwissenschaften oder Gesellschaftslehre) oder zum Wissens- und Wissenschaftsverständnis (Sander 2022, vgl. auch folgendes Unterkapitel). In den letzten Jahren wurden darüber hinaus neue Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung formuliert, darunter eine stärkere Berücksichtigung des Umgangs mit Heterogenität und Diversität, sprachsensibles Unterrichten oder die Digitalisierung als politische Herausforderung und im Sinne der Einbindung digitaler Lernmedien im Unterricht.

Die Stärke der politikdidaktischen Konzeptionen besteht darin, Fragen der Auswahl und Begründung von Bildungsinhalten mit einem Fokus auf die politische Bildung theoriegeleitet normativ zu beantworten. Im Prinzip behandeln all diese Konzeptionen Fragen der „Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden" (fokussieren also eine der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Synthese-Framework von Praetorius et al. 2020, vgl. Tab. 1), jedoch nicht auf die einzelne Unterrichtsstunde oder -reihe bezogen, sondern auf der abstrakten Ebene von Bildungszielen des Fachs. Damit sind sie auf der Ebene des konkreten Unterrichtsgeschehens einer gegebenen Stunde oder eines Stundenausschnitts wenig bis gar nicht aussagekräftig. Aus diesem Grund werden sie mit Blick auf unterrichtspraktische Implikationen mitunter als „völlig von der unterrichtlichen

Wirklichkeit abgehoben“ wahrgenommen, denn sie bieten „keinerlei Hilfen oder wenig Hilfen zur unterrichtlichen Umsetzung“, so ein Urteil eines interviewten Fachleiters zur Fachdidaktik (Weißeno 1995, S. 50). Wie der Interviewer Weißeno in einer Fußnote anmerkte, haben die Autor*innen den Praxisbezug ihrer theoretischen Vorstellungen durchaus in „Schul- und Lehrerhandbüchern ausgebreitet“ (S. 52). Dennoch gilt, dass die Konzeptionen – anders als die Kriterien der Effektivitätsforschung – nie systematisch auf alltäglichen Unterricht bezogen wurden. In der heutigen Rezeption treten die klassischen Konzeptionen in der Regel losgelöst von ihrem theoretischen Begründungskontext als fachdidaktische Prinzipien in Erscheinung, wobei je nach Autor*in durchaus unterschiedliche Auslegungen feststellbar sind (May und Pohl 2022, S. 35) und/oder primär auf zugeordnete Methoden fokussiert wird (die Problemorientierung wird unterrichtlich dann mit der Methode der Problemstudie umgesetzt). Schließlich ist festzustellen, dass sich in der Fachdisziplin jenseits der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*innenorientierung – kaum konsensfähige Qualitätsanforderungen an den sozialwissenschaftlichen Unterricht identifizieren lassen, da die fachdidaktischen Ansätze je nach „zugrunde liegendem Politikbegriff, Demokratieverständnis und Bürgerleitbild“ (Oberle und Pohl 2020) variieren, Kriterien unterschiedlich gewichten oder sogar widersprüchliche Anforderungen formulieren. Es bleibt also festzuhalten, dass die Konzeptionen wichtige Bezugspunkte für die Unterrichtsplanung und -gestaltung sind. Mit Blick auf ihre Eignung für die Konzeption von Lehr-/Lernmaterialien zur PUW besteht das Problem darin, dass keine Einigkeit besteht, welche Konzeptionen relevant sind, (und nicht alle zugleich in einer Unterrichtsszene realisiert werden können), sie unterschiedlich ausgelegt werden und sich aufgrund des fehlenden systematischen Bezugs auf konkrete Unterrichtsrealisierungen kaum Implikationen für die Unterrichtswahrnehmung und -bewertung ableiten lassen.

4 Der kompetenztheoretische Ansatz in der Fachdidaktik

Seit dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung im Bildungswesen ab der Jahrtausendwende wurden auch in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften Modelle zur Beschreibung und Erfassung von Schüler*innenkompetenzen entwickelt. Sie beschreiben theoriegeleitet den wünschenswerten *outcome* von Unterricht, dessen Erreichung mithilfe entsprechender Testinstrumente empirisch geprüft werden kann. Ein bildungspolitisch motivierter Vorschlag für Bildungsstandards in politischen Unterrichtsfächern liegt mit dem GPJE-Entwurf aus dem

Jahre 2004 vor (GPJE 2004). Im Fach liegt bislang nur ein ausgearbeitetes theoretisch fundiertes Kompetenzmodell für Schüler*innen vor. Das Kompetenzmodell von Detjen et al. (2012) beschreibt Politikkompetenz in den Dimensionen „Fachwissen“, „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „politische Einstellung und Motivation“. Die Kompetenzdimensionen sind jeweils in spezifischere Facetten untergliedert. Beispielsweise umfasst die politische Handlungskompetenz zwei Facetten kommunikativer Handlungsfähigkeit („Artikulieren“ und „Argumentieren“) und zwei Facetten partizipativer Handlungsfähigkeit („Verhandeln“ und „Entscheiden“). Das Urteilen wird untergliedert in Sachurteile („Feststellungsurteil“ und „Erweiterungsurteil“) und normative Urteile („Entscheidungsurteil“, „Werturteil“ und „Gestaltungsurteil“). Einstellung und Motivation als Kompetenzdimension bezieht sich auf die vier Facetten „politisches Selbstkonzept“, „Interesse“, „Systemvertrauen“ und „Bürgertugenden“. Die Dimension „Fachwissen“ ist in einer Buchpublikation von Weißeno et al. (2010) genauer beschrieben. Die Schüler*innen sollen konzeptuelles politisches Wissen erwerben, d. h. Wissen, das von konkreten Fällen abstrahiert und zum Verstehen des Politischen beiträgt.

Aus der Perspektive der Kompetenztheorie ist sozialwissenschaftlicher Unterricht dann als qualitätsvoll zu bezeichnen, wenn er den Kompetenzaufbau bei den Schüler*innen befördert (Götzmann 2022, S. 220). Dies impliziert eine Ausrichtung von Unterrichtsplanung und -gestaltung an den im Modell definierten Kompetenzen. Beispielsweise sind Unterrichtsmaterialien daraufhin zu prüfen, ob sie die Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe der Dimension Fachwissen enthalten. Die Effektivität des Unterrichts ist also das entscheidende Kriterium. Es liegen bereits einige Testinstrumente und Studien zur Prüfung der Erreichung dieser Kompetenzen vor (z. B. Goll et al. 2010; Weißeno und Weißeno 2021). Auf dieser Basis untersuchen Studien Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethoden und politischem Kompetenzerwerb (z. B. Oberle und Leunig 2016) oder zur Effektivität eines an Fachkonzepten ausgerichteten Unterrichts (Landwehr 2017).

Die Kompetenzorientierung gilt als generisches Qualitätsmerkmal von Unterricht (vgl. Tab. 1). Mit dem Modell der Politikkompetenz (Detjen et al. 2012) liegt erstmals eine fachspezifische Konkretisierung eines solchen fächerübergreifenden Qualitätsdimension von Unterricht vor. Dies gilt sowohl für die das je Schulstufe zu erwerbende Fachwissen (Weißeno et al. 2010) als auch für die zu fördernden Facetten der Politikkompetenz (Detjen et al. 2012). Dadurch wird möglich, die PUW der Kompetenzorientierung als fachliches Unterrichtsqualitätsmerkmal weiter auszuarbeiten (bspw. mit Blick auf die politische Urteilskompetenz, Beitrag von Heyen und Manzel Kap. 4). Mit Blick auf Unterrichtseinstiege im Fach impliziert das Modell *Konzepte der Politik* (Weißeno et al. 2010) bspw.

die Notwendigkeit, konzeptuelles Vorwissen zu aktivieren (welches vom nicht verallgemeinerungsfähigem Fallwissen zu unterscheiden ist). Wie alle Unterrichtsqualitätsmerkmale (vgl. Abschn. 2) ist die optimale Umsetzung in einer konkreten Unterrichtsszene situations- und zielabhängig (didaktischer Implikationszusammenhang). Innerhalb der Fachcommunity sind die hier thematisierten Modelle (sowie die Kompetenzorientierung im Allgemeinen) jedoch nicht konsensfähig. Kritisiert wird etwa der Fokus auf die politische Domäne oder die Orientierung an der Kognitionspsychologie (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Schließlich ist anzumerken, dass das Modell der Politikkompetenz in Bundesländern und Schulformen, in denen das Fach integrativ unterrichtet wird (z. B. als Fach Sozialwissenschaften oder Wirtschaft-Recht-Politik) durch weitere fachliche Perspektiven ergänzt werden muss.

5 (Kern-)Praktiken von (Fach-)Unterricht

In den vorherigen Kapiteln zwei bis vier wurde jeweils auf unterschiedliche Weise deutlich, dass sich aus den (fach-)didaktischen Theorien und Modellen oder Ergebnissen der Unterrichtsqualitätsforschung kaum Anforderungen für die Beurteilung konkreter Unterrichtssituationen ableiten lassen. Insofern soll nun der Ansatz der Kernpraktiken (eng. *Core practices*) von Unterricht skizziert werden, der von konkreten Anforderungssituationen des Lehrerberufs ausgeht (Grossman et al. 2009; Grossman 2018). Angestrebt wird das Erlernen von Kernpraktiken, die für den Lehrerberuf prägend sind (Kennedy 2016). Der Erwerb von Kernpraktiken vollzieht sich dabei in einem „Wechsel von Handeln, Recherchieren, Nachdenken und Elaborieren“ (Fraefel und Scheidig 2018, S. 351). Mehrere Kernpraktiken (engl. *high-leverage practices* oder *core practices*) sind bspw. in dem US-amerikanischen Projekt „TeachingWorks“ (vgl. www.teachingsworks.org) beschrieben, etwa das Leiten einer Gruppendiskussion („leading a group discussion“), das Erklären und Modellieren von Inhalten („explaining and modeling content“) oder das Erfragen und Interpretieren von Denkweisen der Schüler*innen („Eliciting and interpreting individual students’ thinking“). Beispiele für Einsatzszenarien der Kernpraktiken sind jeweils für verschiedenen Fächer beschrieben (ohne jedoch fachspezifische Kriterien auszuführen). Dabei werden die Kernpraktiken (bspw. das Leiten einer Gruppendiskussion) in kleinere Handlungseinheiten aufgeteilt („decomposition“), zum Beispiel das Beginnen („launching“), Orchestrieren („orchestrating“) und Beenden („concluding“) einer Gruppendiskussion. Kernpraktiken bewegen sich als Praktiken mittlerer Reichweite zwischen sehr globalen Kompetenzen (z. B. lernwirksam unterrichten) und

sehr konkreten Aktivitäten (z. B. Arbeitsblätter einsetzen) (Fraefel und Scheidig 2018, S. 351). Erste Versuche der Identifikation fachspezifischer Kernpraktiken liegen für einige Facher vor, bspw. in Form einer Delphi-Befragung für den Geschichtsunterricht (Fogo 2014).

Der Ansatz der Kernpraktiken bietet durch den Fokus auf unterrichtliche Praktiken den großen Vorteil, einer Unterrichtsbeobachtung Zielrichtung und Fokus zu geben. Denn annahmegemäß sind bestimmte Handlungsschritte bei der Umsetzung einer Kernpraktik zu vollziehen, sodass deren Umsetzung geprüft werden kann. Mit Blick auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht fehlt es jedoch bislang an einer Bestimmung von fachspezifischen Kernpraktiken. Denkbar wäre etwa, das Führen einer kontroversen Unterrichtsdiskussion als Spezialfall der Kernpraktik *Leiten einer Gruppendiskussion* spezifischer zu bestimmen (vgl. Kapitel zur Urteilsbildungsphase, Heyen/Manzel Kap. 4). Eine mögliche Kernpraktik im Bereich der Unterrichtseinstiege im Fach wäre die Karikatur- oder Bildanalyse als Spezialfall der Kernpraktik *Erfragen und Interpretieren von Denkweisen der Schüler*innen.* Denkbar wäre bspw. eine Dekomposition in die Teilpraktiken der Initiierung von Beschreibung, Deutung und Bewertungsphase (Klepp 2002; Kuhn 2010; Lach und Massing 2006). Bei Unterrichtseinstiegen kann auch das Moment des Beginnens/Initiierens von Lehr-/Lernprozessen als Kernpraktik verstanden werden. Die fachdidaktische Literatur unterscheidet hier verschiedene didaktische Funktionen von Unterrichtseinstiegen, die Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung formulieren (bspw. Motivationsfunktion oder Thematisierungsfunktion, Lach und Massing 2006, S. 210). Kritikwürdig scheint an diesem Vorgehen jedoch der notwendig eklektische Ansatz (denn den Funktionen der Einstiegsphase oder dem Dreischritt der Karikaturanalyse etc. liegt keine spezifische, fachdidaktische Theorie zugrunde). Was also eine mehr/weniger qualitätsvolle Realisierung der noch zu bestimmenden Kernpraktiken von politischem Fachunterricht ausmacht, wäre auch hier (bspw. im Rahmen von Expertenvalidierungen) noch zu bestimmen.

6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die empirische Unterrichtsforschung stellt Qualitätskriterien von Unterricht bereit, deren lernförderliche Wirkung (zumindest für einige Schulfächer) in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen wurde und die hinreichend konkretisiert sind, damit Unterricht an ihnen gemessen werden kann. Für die Konzeption der PUW zu Unterrichtseinstiegen im Fach ist dies aber keine ausreichende Basis, da fachspezifische Kriterien

fehlen und spezifische Anforderungen für verschiedene Unterrichtsphasen nicht formuliert sind. Die normativen Konzeptionen der Politikdidaktik sind entscheidend zur Begründung und Auswahl von Bildungsinhalten, die für curriculare Entscheidungen und für die Begründung von Inhaltsentscheidungen bei der Unterrichtsplanung relevant sind. Aus den bildungstheoretischen Konzeptionen ergeben sich jedoch keine klar definierten Kriterien für eine professionelle Unterrichtswahrnehmung und -analyse. Der kompetenztheoretische Ansatz definiert die Qualität von Unterricht anhand der Zielerreichung, d. h. seiner Eignung zur Kompetenzförderung. Daraus lassen sich bestimmte Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung ableiten, etwa die systematische Bereitstellung von Lernangeboten zu den je avisierten Kompetenzzielen sowie der Anspruch, die Zielerreichung auch zu überprüfen. Beispielsweise erfordert ein konzeptorientierter Unterricht, dass politisch-konzeptuelles Vorwissen zu Beginn einer Unterrichtsreihe aktiviert wird. Vorliegende Modelle sind jedoch nicht konsensfähig innerhalb der Fachcommunity. Kriterien für mehr/weniger qualitätsvolle Realisierungen von bspw. Unterrichtsdiskussionen oder Einstiegsphasen könnten im Rahmen des Ansatzes der sog. Kernpraktiken fachspezifisch entwickelt werden. Da hierzu aber keine Theorien oder Modelle vorliegen, müsste ein Abgleich mehrerer Expert*innenurteile als Kriterium dienen, was bislang nicht umgesetzt ist. Ähnlich wie bei der Unterrichtsqualitätsforschung fehlt es an fachspezifischen Konkretisierungen.

Deutlich wird, dass sich aus allen vorgestellten Ansätzen (auf der Ebene von Unterrichtsreihen oder Unterrichtsstunden) qualitative Anforderungen an den Unterricht begründen lassen. Gleichzeitig gilt, dass aus keinem der Ansätze hinreichend konkrete und theoretisch begründete Kriterien für die professionelle Unterrichtswahrnehmung und -analyse von sozialwissenschaftlichem Unterricht vorliegen. Dies stellt ein großes Forschungsdesiderat und eine Limitation für die Wissenschaftlichkeit der Lehrkräftebildung dar. Zwei Ansatzpunkte und Aufgaben für die fachdidaktische Forschung lassen sich identifizieren: Erstens die fachspezifische Konkretisierung und Konzeptualisierung von generischen Ansätzen, also der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung (z. B.: Was bedeutet kognitive Aktivierung in sozialwissenschaftlichen Fächern?) oder der Kernpraktiken von Unterricht (z. B. Welche fachspezifischen Kernpraktiken lassen sich identifizieren?). Zweitens die Weiterentwicklung der fachdidaktischen Konzeptionen zu beobachtbaren Konstrukten der Unterrichtsanalyse. Letzteres wäre angesichts der großen praktischen Bedeutung der klassischen Konzeptionen und Prinzipien sozialwissenschaftlicher Bildung in der heutigen Lehrkräftebildung besonders wichtig. Denn es besteht weitgehend Konsens, dass guter sozialwissenschaftlicher Unterricht bspw. kontrovers, problemorientiert und schüler*innenorientiert

zu gestalten ist. Die essentielle Frage danach, was qualitätsvolle von weniger qualitätsvollen Realisierungen eines kontroversen, problemorientierten oder schülerorientierten Unterrichts unterscheidet, hat die Fachdidaktik bislang jedoch weitgehend ausgeblendet (vgl. auch Goll 2018; Weißeno 2017). Ungeklärt ist ebenso, welche Minimalanforderungen ein Unterricht gemäß diesen Konzeptionen bzw. Prinzipien erfüllen muss (Bsp.: Erfordert ein problemorientierter Unterricht zwingend die Umsetzung einer Problemstudie?). Die Existenz von Traditionen oder Konventionen (innerhalb der fachdidaktischen Community und/oder innerhalb von kleineren Communities of Practice) in der unterrichtlichen Umsetzung dieser Konzeptionen bzw. Prinzipien kann einen wertvollen Ansatzpunkt, ohne weitere theoretische Fundierung und empirische Prüfung aber keinen befriedigenden Zustand für eine professionelle Lehrkräftebildung darstellen. Erforderlich wäre jenseits der didaktischen Analyse von einzelnen Unterrichtsstunden (z. B. Gagel et al. 1992; Grammes und Weißeno 1993) die systematische Auswertung einer Vielzahl unterrichtlicher Realisierungen bspw. problemorientierten Unterrichts (vgl. den Ansatz der standardisierten Videostudien, Gronostay und Teuwsen 2021). Ähnliches gilt für die fachliche Konkretisierung generischer Unterrichtsqualitätsmerkmale oder für die Identifikation von qualitativen Unterschieden bei der Realisierung von Kernpraktiken im politischen Unterricht. Da Fragen der fachlichen Unterrichtsqualität normative und *outcome*-orientierte Aspekte adressieren, ist die fachliche Kompetenzforschung in all diesen Fällen ein unerlässlicher Baustein. Angemerkt sei schließlich noch, das die konkrete Umsetzung fachdidaktischer Prinzipien im Unterricht zu einem gewissen Grad immer auslegungsbedürftig ist, was für sich genommen keine Problematik darstellt, sondern der Komplexität von Unterricht entspricht. Problematisch ist aber, dass ein beträchtlicher Teil dieser Ambiguität aus dem unzureichenden Stand der Theoriebildung und Empirie zu fachlicher Unterrichtsqualität resultiert.

Welche Konsequenzen folgen hieraus für die Konzeption von Lehr-/Lernaufgaben zur Förderung der PUW von Unterrichtseinstiegen in politischen Fächern? Es lassen sich Lehr-/Lernaufgaben zu Aspekten einer PUW von Einstiegen entwickeln. Allerdings ohne dabei den Anspruch zu erheben, alle Facetten der fokussierten Konzeptionen bzw. Prinzipien abzudecken und ohne fachdidaktische Musterlösungen bereitstellen zu können (denn beides lässt der fachdidaktische Forschungsstand nicht zu). Dies entspricht einem pragmatischen Vorgehen. Die Lehr-/Lernaufgaben des LArS-Moduls A zu Unterrichtseinstiegen zielen entsprechend darauf, die Realisierung von didaktischen Prinzipien (z. B. Problem- und Schüler*innenorientierung) sowie Funktionen von Einstiegsphasen wahrnehmen und wissensbasiert analysieren zu können. Im Praxisteil des Moduls (vgl. Beitrag Filler/Gronostay Kap. 7) sind kurze Analysen zu allen Modulteilen verfügbar, die

skizzieren, welche Umsetzungsprobleme sich bei den fachdidaktischen Prinzipien aus Sicht der Modulteams zeigen. Die Lehr-/Lernaufgaben des Modulteils regen dann bspw. dazu an, die Umsetzung der Problem- oder Schüler*innenorientierung in einem konkreten Unterrichtsbeispiel zu analysieren oder Zielkonflikte zwischen Funktionen der Einstiegsphase zu reflektieren. Lehr-/Lernaufgaben zur PUW könnten künftig zielgerichteter entwickelt werden, wenn die Fachdidaktik fundamentale Unterrichtsprinzipien wie die Kontroversität, Problem- oder Schüler*innenorientierung als Konstrukte fachlicher Unterrichtsqualität konkreter fasst.

Literatur

Autorengruppen Fachdidaktik (Hrsg.). (2011). Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn: BpB.
Autorengruppe Fachdidaktik (2017). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
Berliner, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. Journal of Teacher Education, 56, 205–213.
Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.
Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. Unterrichtswissenschaft, 30(3), 197–212.
Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. Theory and Research in Social Education, 42 (2), 151–196.
Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36(3), 344–364.
Gagel, W., Grammes, T. & Unger, A. (Hrsg.) (1992). Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen; ein Videobuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung (S. 47–55). Wiesbaden: Springer VS.
Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (20010). In G. Weißeno (Hrsg.), Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen (S. 21–48). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
Götzmann, A. (2022). Erkenntnisse zu Unterrichtsmethoden im Politikunterricht. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.). Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (S. 219–231). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1.
GPJE. (2004). Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Grammes, T. & Weißeno, G. (Hrsg.) (1993). Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95957-7.

Gräsel, C. & Gniewosz, B. (2015). Überblick Lehr-Lernforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung, Bd. 2 (2. Aufl.) (S. 19–24). Wiesbaden: Springer VS.

Gronostay, D. (2020). Are classroom discussions on controversial political issues in civic education lessons cognitively challenging? A closer look at discussions with assigned positions. Studia paedagogica, 24(4), 85–100. https://doi.org/10.5817/SP2019-4-4.

Gronostay, D. (2021). Das Offenlegen politischer Ansichten der Lehrperson: theoretische Rahmungen und empirische Befunde. In J. Drerup, M. Zulaica-Mugica & D. Yacek (Hrsg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen* (S. 145–156). Stuttgart: Kohlhammer.

Gronostay, D. & Teuwsen, J. (2021). Videostudien. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), Handbuch Theorie und Empirie der Geschichts- und Politikdidaktik. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_31-1.

Grossman, P. (ed.) (2018). Teaching core practices in teacher education. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. Teachers and teaching: Theory and practice, 15(2), 273–289.

Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. Review of Educational Research, 53(1), 75–91. https://doi.org/10.2307/1170327.

Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar machen. überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. Journal of Teacher Education, 67(1), 6–17.

Klepp, C. (2002). Karikaturen. In A. Besand & W. Sander (Hrsg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 239–247.

Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classroom. In T. Janík, & T. Seidel (Hrsg.), The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom (S. 137–160). Münster: Waxmann.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme, & J. Baumert (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht (S. 43–57). Bonn: BMBF.

Kuhn, Hans-Werner (2010). Karikaturen. In: Frech, Siegfried u. a. (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht I (S. 23–36). Schwalbach/Ts.

Lach, K. & Massing, P. (2006). Die Einstiegsphase. In G. Breit u. a. (Hrsg.), *Methodentraining II für den Politikunterricht* (S. 209–218). Schwalbach/Ts.

Landwehr, B. (2017). Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16507-9.

May, M. & Pohl, K. (2022). Politikdidaktische Konzeptionen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 29–39). Frankfurt/M.: Wochenschau.

May, M. & Schattschneider, J. (Hrsg.) (2011). Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.

May, M. & Schattschneider, J. (2014). „Klassische" didaktische Theorien zur politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 31–41). Schwalbach/Ts.

Oberle, M. & Leunig, J. (2016). Simulation games on the European Union in civics: Effects on secondary school pupils' political competence. Citizenship, Social and Economics Education, 15(3), 227–243. https://doi.org/10.1177/2047173416689794.

Oberle, M. & Pohl, K. (2020). Politik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Professionalisierung für ein vielgestaltiges Unterrichtsfach. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. Unterrichtswissenschaft, 48(3), 409–446. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. ZDM, 50(3), 407–426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4.

Sander, W. (2022). Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 122–134). Frankfurt/M.: Wochenschau.

Schmiederer, R. (1977). Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln, Frankfurt a. Main.

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. Review of Educational Research, 77(4), 454–499. https://doi.org/10.3102/0034654307310317.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 173–184). Stuttgart: Klett.

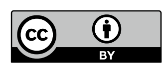
Weinert, F.E. & Helmke, A. (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Weißeno, G. (1995). Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), Politik als Kern der politischen Bildung (S. 27–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6_2.

Weißeno, G. (2017). Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie (S. 1–16). Wiesbaden: Springer.

Weißeno G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Weißeno, S., & Weißeno, G. (2021). Political judgement competency among upper secondary-school pupils. Citizenship Teaching & Learning, 16(1), 7–27. https://doi.org/10.1386/ctl_00044_1.





Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Urteilsbildungs- und Diskussionsphasen

Frederik Heyen und Sabine Manzel

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die professionelle Unterrichtswahrnehmung von politischen Urteils- und Diskussionsphasen und das Potenzial von Unterrichtsaufnahmen für eine fachdidaktisch gerichtete Förderung in der Lehrkräftebildung. Ausgehend von politikdidaktischen Modellierungen von Politik-, Argumentations- und Urteilskompetenz schlussfolgern die Autor*innen, dass fachdidaktisches Wissen von (angehenden) Lehrkräften für die Konzeption und Durchführung sowie die wissensbasierte Beobachtung, Analyse und Reflexion von Urteils- und Diskussionsphasen von zentraler Bedeutung ist.

Schlüsselwort

Professionelle Unterrichtswahrnehmung • Lehrkräftebildung • Politische Urteilsbildung • Fachdidaktisches Wissen • Videografie

1 Einleitung

Die Kerntätigkeiten von Lehrkräften liegen im Planen, Durchführen und Reflektieren von Lehr-/Lernprozessen im Fachunterricht. Gemäß des *Angebots-Nutzungs-Modells* von Helmke (2009) bieten Lehrer*innen im Fachunterricht

F. Heyen (✉) · S. Manzel
Universität Duisburg-Essen, Duisburg, Deutschland
E-Mail: frederik.heyen@uni-due.de

S. Manzel
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_4

Politik Lerngelegenheiten für Schüler*innen, damit diese die erforderlichen Kompetenzen für ihr späteres Leben ausbilden. Politische Urteilskompetenz gilt als wichtiges Ziel der Politischen Bildung im Schulunterricht. Kinder und Jugendliche sollen als angehende Bürger*innen mit fachlichem Wissen und Fähigkeiten ausgestattet werden, um mündig an der Gesellschaft teilzuhaben, über politische Streitfragen differenziert urteilen zu können und die Demokratie aktiv mitgestalten zu können. Im LArS-Projekt gehen wir davon aus, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006), diese Lehr-/Lerngelegenheiten zur Ausbildung der politischen Urteilsfähigkeit für Schüler*innen anzubieten, durch die professionelle Wahrnehmung von eigenem oder fremdem Unterricht gefördert werden kann.

Politische Urteilsbildung ist ein komplexer Prozess, der neben Fachwissen, Argumentationsfähigkeit (kommunikative Handlungsfähigkeit nach Detjen et al. 2012) auch überfachliche Faktoren (z. B. Sprachlogik) und Lernbedingungen (z. B. Fachinteresse) umfasst. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung mit dem wissensbasierten *noticing* setzt an den Sichtlogiken von Lehr/-Lerngelegenheiten an. Wie in Kap. 1 dargelegt, kann nach dem wissensbasierten Prozess des *noticing* darauf aufbauend der Prozess des *knowledge-based reasoning* erfolgen, bei dem durch die vertiefte Analyse des Gesehenen und in einer gemeinsamen Auseinandersetzung bezüglich Handlungsalternativen die professionelle Performanz geschult wird. Im LArS-Projekt liegt ein Fokus der professionellen Unterrichtswahrnehmung auf der politischen Urteilsbildung von Schüler*innen. Der erste Schritt des *noticing* kann diesbezüglich zum Beispiel das Wahrnehmen der Schüler*innenkognitionen zu einer politischen Streitfrage beinhalten oder das Wahrnehmen der Pro-Kontra-Argumente in einer Diskussionsphase. Im zweiten Schritt des *knowledge-based reasoning* verknüpfen die angehenden Lehrkräfte ihr theoretisches Professionswissen, insbesondere die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissensfacetten, mit dem wahrgenommenen Unterrichtsgeschehen. Somit dient die Analyse von Phasen politischer Urteilsbildung als Anlass, um das *pedagogical content reasoning* (siehe Manzel et al. 2023 Kap. 1) zu verbessern. Da das Planen und Durchführen von Unterrichtsphasen zum politischen Urteilen und das Anbahnen politischer Urteilskompetenz mit Wissen und Argumentationsfähigkeit als Kernelemente des sozialwissenschaftlichen Unterrichts gelten – normativ begründet als übergeordnetes Ziel zur Ausbildung von Mündigkeit, bildungspolitisch legitimiert durch die *KMK-Standards* sowie die Kernlehrpläne für alle Schulformen und Jahrgangsstufen und theoretisch modelliert sowie empirisch in Ansätzen überprüft durch das Politikkompetenzmodell – ist gerade diese *core practice* ein geeigneter Baustein, durch die professionelle Unterrichtswahrnehmung die professionelle Performanz

hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-/Lerngelegenheiten zum politischen Urteilen zu fördern.

2 Politische Urteilskompetenz

2.1 Theoretische Modellierungen

Die politische Urteilsfähigkeit wird in Publikationen der Fach-Community immer wieder als wichtigstes normatives Ziel der Ausbildung von politischer Mündigkeit in der Tradition der Aufklärung diskutiert (u. a. Massing 1999 mit den Kategorien der Multiperspektivität, Zweck- und Wertrationalität, Juchler 2005; May 2020). Eine begriffsanalytische Bestimmung ist bis dato nicht konsensual: was Urteilsfähigkeit konkret ausmacht, ist nicht eindeutig bestimmt, sodass Breit (1997) unter anderem die fehlende Theorie hinter den vorliegenden Kategorien und Fragen zur Urteilsbildung bemängelt. Aufgrund der empirischen und evidenzfokussierten Ausrichtung des LArS-Projektes liegen dem Beitrag nur kompetenztheoretische Modellierungen der politikdidaktischen Forschung zugrunde. Das Politikkompetenzmodell von Detjen et al. (2012) begründet theoriegeleitet vier Kernkompetenzdimensionen für den Fachunterricht, das Fachwissen, die Politische Urteilsfähigkeit, die Politische Handlungsfähigkeit und die Politische Einstellung & Motivation, die miteinander vernetzt sind und nicht losgelöst voneinander im Unterricht zu fördern sind (Abb. 1).

Ausdifferenziert werden politische Urteile in fünf Urteilsarten, zwei Arten von Sachurteilen (Feststellungs- und Erweiterungsurteil) und drei normative Urteilsarten (Werturteil, Entscheidungsurteil, Gestaltungsurteil) (vgl. Tab. 1). In Sachurteilen liegt der Fokus auf Faktengenerierung und der Erweiterung des konzeptuellen Wissens zu einem Sachverhalt. Sachurteile gehen somit den politisch-normativen Urteilen voraus, die eine zustimmenden oder ablehnenden Bewertung auf Basis einer normativen Positionierung erfordern (Detjen et al. 2012, S. 52 f.).

Die Kompetenzdimension der politischen Handlungsfähigkeit ist über die kommunikativen Kompetenzfacetten des Artikulierens und Argumentierens eng mit der politischen Urteilsfähigkeit verbunden, da ein politisches Urteil auf dem Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten beruht. Das Modell der Politikkompetenz kann nicht nur für die empirische Forschung als Theoriegrundlage genutzt werden, sondern auch praktische Hinweise für Lehrer*innen dazu liefern, wie die Kompetenzdimensionen im Politikunterricht bei der Planung und Gestaltung des

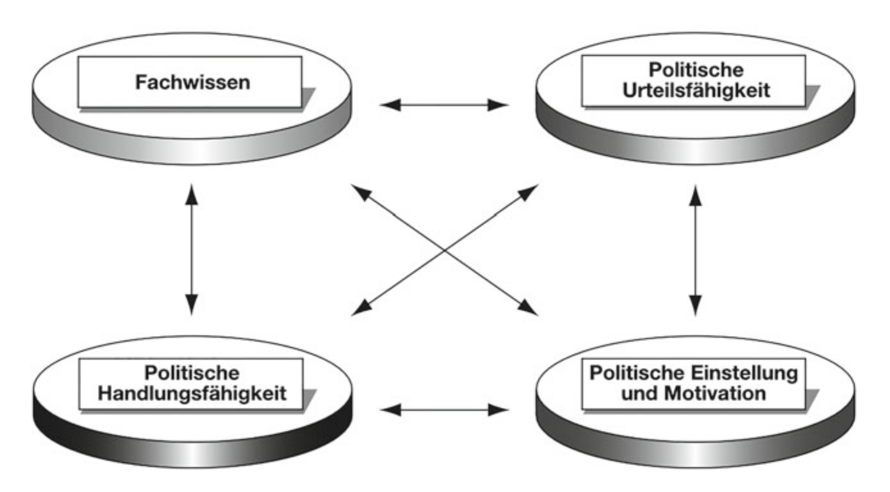


Abb. 1 Modell der Politikkompetenz (im Original entnommen aus Detjen et al. 2012, S. 13)

Tab. 1 Urteilsarten nach Detjen et al. (2012)

Urteilsart	Beispiel
Feststellungsurteil	Nenne drei Ursachen für die Energiekrise in Europa
Erweiterungsurteil	Vergleiche die politischen Entlastungen der Bürger:innen hinsichtlich der steigenden Energiekosten durch die Energiekrise in Deutschland mit Frankreich
Werturteil	Nimm Stellung zur Gaspreisbremse für alle: Entlastet sie ärmere Bürger:innen oder begünstigt sie auch finanzstärkere Bürger:innen?
Entscheidungsurteil	Sollen die Laufzeiten der Atomkraftwerke in Deutschland über den April 2023 hinaus verlängert werden?
Gestaltungsurteil	Welche Maßnahmen kann die EU zum Ausstieg aus fossilen Energien und zum Ausbau erneuerbarer Energien anstoßen?

Unterrichts, bei der Materialauswahl, Methodenentscheidung und der Formulierung von Lernaufgaben berücksichtigt werden können. Darüber hinaus kann das Modell bei der kriterienbasierten Diagnose des Lernstands von Schüler*innen

hinsichtlich der Kompetenzdimension Fachwissen Orientierung bieten (Massing 2012, S. 29).

Das Modell von Manzel und Weißeno (2017, Abb. 2) erweitert den Kompetenzbaustein der Urteilsfähigkeit und bestimmt hypothetische Wirkrichtungen von überfachlichen Faktoren und fachlichen Lernbedingungen auf das politische Urteil und von dort auf individuelle Faktoren wie politische Einstellungen und Meinungen. Das Fachwissen bildet in dem Modell die zentrale Grundlage für eine fachliche Argumentations- und Urteilskompetenz, die sich bei Schüler*innen in einem wertbasierten Abwägen und begründeten Entscheiden bzw. Positionieren zu politischen Streitfragen zeigen kann. Das Artikulieren und Argumentieren sind als fachspezifische Kompetenzfacetten im Modell der Politikkompetenz von Detjen et al. (2012) noch unter Handlungsfähigkeit verortet, hier jedoch zusammen mit der Fachsprache als unabdingbarer Bestandteil des politischen Urteilens modelliert.

Anhand politischer Maßstäbe werden Aussagen zur politischen Realität bewertet (Manzel und Weißeno 2017, S. 72).

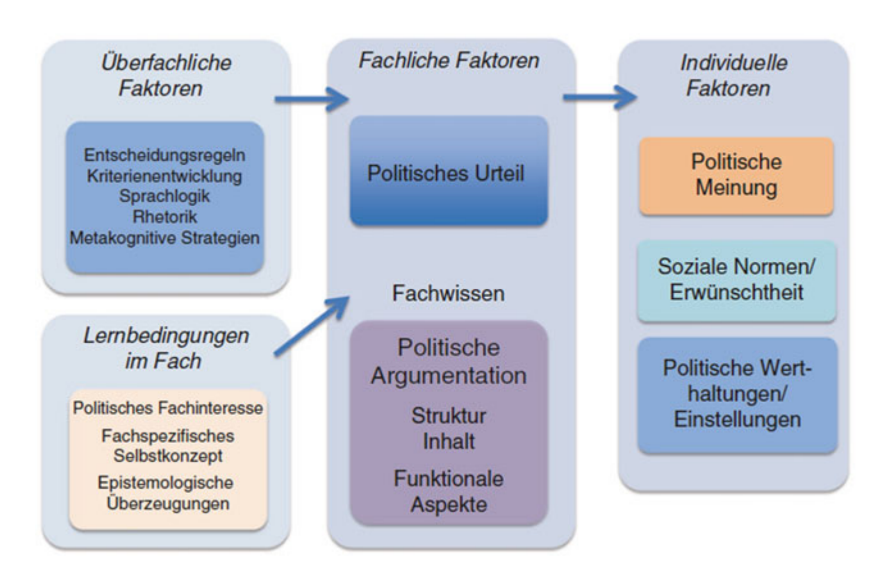


Abb. 2 Modell der politischen Urteilsfähigkeit und ihrer Einflussfaktoren (im Original entnommen aus Manzel und Weißeno 2017, S. 71)

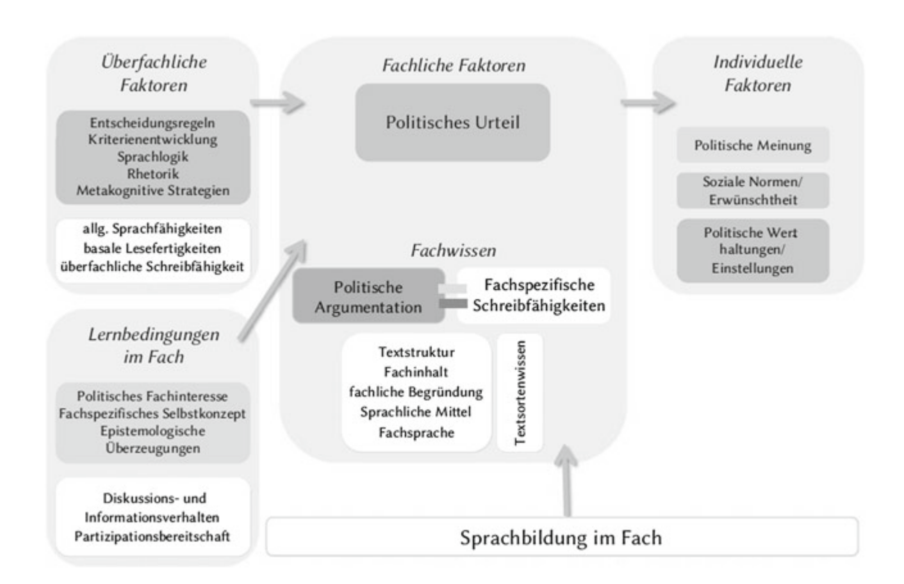


Abb. 3 Erweitertes Modell politischer Urteilsfähigkeit (im Original entnommen aus Forkarth 2022, S. 38)

Ein um eine fachsprachliche Dimension erweitertes Modell hat Forkarth (2022, Abb. 3) vorgelegt. Über den Einbezug des Wissens über fachtypische Textsorten und den ihnen inhärenten sprachlich-kognitiven Handlungsanforderungen erfolgt eine Ausdifferenzierung des vorliegenden Modells. Die Komplexität politischer Urteile von Schüler*innen fordert Lehrkräfte heraus, ihnen fachliche Wissensbestände für den Urteilsbildungsprozess zur Verfügung zu stellen, „[…] „ohne Fachwissen kann kein fundiertes politisches Urteil erfolgen und Schüler*innen verbleiben häufig auf der Ebene eines *Spontanurteils,* dem ‚Äußern' einer Meinung" (Forkarth 2022, S. 34, Hervorh. im Original).

2.2 Empirische Befunde

Empirische Studien zum Fachwissen von Schüler*innen liegen zahlreich vor (siehe hierzu ausführlich Weißeno 2021). Hinsichtlich der standardisierten empirischen Erforschung zur Urteilsbildung liegen in der Politikdidaktik erst vereinzelt Operationalisierungen und Studien vor (Weißeno 2022; Weißeno und

Weißeno 2021). Im internationalen Forschungskontext fällt das Urteilen als *decision-making* unter die SSI-Forschung (socio-scientific issues). Studien zum *decision-making* in gering strukturierten Domänen, wie z. B. dem sozialwissenschaftlichen Unterricht, belegen, dass Schüler*innen deutliche Schwierigkeiten beim Fällen von Urteilen haben (u. a. Acar et al. 2009; Sadler und Donelly 2006; Jiménez-Aleixandre und Pereiro-Muñoz 2002; Kortland 1996). Auch die Argumentationsfähigkeit als Bestandteil der sprachlichen Realisierung des Urteils gilt als förderbedürftig (u. a. Felton und Kuhn 2001; Kuhn und Udell 2007; Kuhn 1993; Osborne et al. 2004) und als förderfähig (Venville und Dawson 2010; Zohar und Nemet 2002). Einzelne Untersuchungen in der deutschsprachigen Fachdidaktik zur mündlichen Argumentation (Gronostay 2014, 2016, 2019) oder zur schriftlichen Urteilsbildung (Manzel 2007; Weißeno und Weißeno 2021; Forkarth 2022) zeigen, dass diese Kompetenzdimension bei Schüler*innen noch deutlich ausbaufähig ist. Auch die LArS-Animationsvideoausschnitte zeigen die Herausforderungen, auf die Lehrkräfte bei Schüler*innen hinsichtlich der politischen Urteilsbildung treffen. Zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Anbahnung und Förderung der politischen Urteilsfähigkeit liegen bis dato keine empirischen Studien vor. Die Auswertung der videobasierten Interventionsstudie zur Wahrnehmung politischer Urteile von Lehrkräften (Achour und Jordan 2017; Jordan und Achour 2019; Barth et al. 2020) ist noch nicht abgeschlossen, sodass die Seite der Lehrkräfte bislang eine *black box* in der fachdidaktischen empirischen Forschung darstellt. Hier setzt das LArS-Projekt mit dem Baustein der politischen Urteilsbildung an.

3 Professionelle Unterrichtswahrnehmung und die Bedeutung fachdidaktischen Wissens

Wie einleitend dargelegt, kann die gezielte Betrachtung von Unterrichtssituationen und -ereignissen, die relevant für die Lernprozesse der Schüler*innen und die Ausbildung ihrer Kompetenzen wie z. B. der Urteilsfähigkeit sind, als ein Indikator dafür herangezogen werden, wie Lehrkräfte ihr fachliches und fachdidaktisches Wissen über lernwirksame Unterrichtsbausteine in realen Unterrichtssituationen anwenden. Zum fachlichen und fachdidaktischen Handlungswissen von Lehrkräften gehört folglich die Planung, Durchführung und Reflexion von Urteilsbildungsprozessen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Dabei kann besonders die Wahrnehmung *(noticing)* und die wissensbasierte Analyse *(knowledge-based reasoning)* von Lehr-/Lernprozessen rund um das

politische Urteil dazu beitragen, Schwierigkeiten hinsichtlich des Fällens politischer Urteile zu erkennen und auf dieser Diagnose aufbauend entsprechende Lehr-/Lernangebote zu gestalten. Dabei ist die Gestaltung politisch-kontroverser Diskussionsphasen zur politischen Urteilsbildung aufgrund der Kontroversität und Mehrdeutigkeit politischer Sachverhalte, Gegenstände und Prozesse und der damit verbundenen Bedeutung der Erzeugung von Kontroversität im Unterricht im LArS-Projekt zentral.

Da wir *professionelle Unterrichtswahrnehmung* als einen domänenspezifischen wissensbasierten Prozess begreifen (siehe Manzel et al. 2023, Kap. 1), kommt der Arbeit mit den LArS-Animationsvideos eine Doppelfunktion zu: einerseits müssen angehende Lehrkräfte Unterricht professionell wahrnehmen und das Wahrgenommene wissensbasiert analysieren und erklären können, andererseits vertiefen und festigen sie in der Auseinandersetzung mit den Videos sowie den zugehörigen Lernaufgaben selbst ihr Professionswissen. Die Szenen stellen authentische Unterrichtspraxis dar und die für das Modul ausgewählten Vignetten zeigen Unterrichtssituationen, die sich als *regular practice*s des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts klassifizieren lassen (zur Klassifizierung siehe Manzel et al. 2023, Kap. 1). Durch die Fokussierung auf für den sozialwissenschaftlichen Fachunterricht kennzeichnende Kernpraktiken, ist es besonders das fachdidaktische Wissen als eine Dimension des Professionswissens, welches für die professionelle Unterrichtswahrnehmung von zentraler Bedeutung ist. Auf Basis des Modells von Park und Oliver (2008) differenzieren wir das fachdidaktische Wissen in das Wissen über Schüler*innenvorstellungen[1], das Curriculum, Instruktions- und Vermittlungsstrategien, fachbezogene Diagnostik und Lehr-/Lernforschung im Fachunterricht weiter aus. In Bezug auf die professionelle Unterrichtswahrnehmung der politischen Urteilsbildung von Schüler*innen ist anzunehmen, dass besonders die Wissensbereiche *Wissen über Schüler*innenvorstellungen, Wissen über Instruktions- und Vermittlungsstrategien* und *Wissen über fachbezogene Diagnostik* relevant sind, da Elemente dieser Wissensbereiche unmittelbar in den Unterrichtsaufnahmen wahrgenommen werden können. Das Curriculum selbst ist nur indirekt in den Animationen beobachtbar, die Lehr-/Lernforschung ist gar nicht beobachtbar, sodass nur die ersten drei genannten im Folgenden erläutert werden.

[1] Das Konzept der Schüler*innenvorstellungen nach Park und Oliver (2008) bezieht sich insbesondere auf die Präkonzepte, die Schüler*innen in den Fachunterricht mitbringen. Wir nutzen den Begriff in diesem Sinn.

Wissen über Schüler*innenvorstellungen, fachbezogene Diagnostik und Instruktions- und Vermittlungsstrategien Bei der professionellen Unterrichtswahrnehmung politischer Urteilsbildung sind gemäß der theoretischen Annahmen die Vorstellungen der Schüler*innen ein Element, das in den Blick genommen werden muss. Dies kann zum Beispiel unter folgenden Fragestellungen erfolgen: Welche Präkonzepte lassen sich in dem gezeigten Ausschnitt erkennen? Wie geht die Lehrkraft mit diesen um? Sind Fehlkonzepte erkennbar? Wie werden diese von der Lehrkraft thematisiert? Welches Fachwissen wird in der Sequenz angeboten und z. B. für die Argumentation und Urteilsbildung genutzt? Aber der Reihe nach: Lehrkräfte müssen fachdidaktisches Wissen über Schülervorstellungen besitzen, denn das Fachwissen von Schüler*innen stellt wie bereits erläutert die Grundlage für ihre Argumentations- und Urteilsfähigkeit dar (Manzel und Weißeno 2017). Die Formulierung eines politisch-rationalen Urteils, in dem Zweck- und Wertrationalität unterschiedlich gewichtet zum Ausdruck kommen und das am Ende eines Bewertungsprozesses steht (Detjen et al. 2012, S. 48 f.), ist nur möglich, wenn Schüler*innen über das notwendige Fachwissen zu einem Urteilsgegenstand verfügen. Dieses Fachwissen lässt sich aus einer kognitionspsychologischen Perspektive in deskriptives Faktenwissen und konzeptuelles Wissen unterscheiden. Deskriptives Faktenwissen beschreibt leicht abrufbares, aber auf einen spezifischen Sachverhalt bezogenes Wissen (z. B. wer der aktuelle Bundespräsident ist oder wie hoch der aktuelle Mindestlohn ist). Konzeptuelles Wissen bezeichnet miteinander vernetzte Wissenseinheiten, die ermöglichen, auch vom bekannten Einzelfall abweichende Sachverhalte zu verstehen und übergeordnete Prinzipien und Regeln auf Neues zu übertragen. Erst die Ausbildung von konzeptuellem Wissen ermöglicht Schüler*innen im Sinne des Kompetenzbegriffs Weinerts (2001) kompetent zu werden. Weißeno et al. (2010) haben in Anlehnung an die Fachdidaktiken der Naturwissenschaften für die Politikdidaktik das Fachwissen in die drei Basiskonzepte *Ordnung, Entscheidung* und *Gemeinwohl* ausdifferenziert, denen jeweils spezifische untereinander vernetzte Fachkonzepte zugeordnet sind (Abb. 4).

Schüler*innen bringen zu vielen Fragestellungen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts bereits individuelle Vorstellungen, sogenannte Präkonzepte mit, an die Lehrpersonen anknüpfen sollten und die sich mithilfe fachbezogener Diagnostik wie dem *Concept-Mapping* (Sowinski 2017, 2019) identifizieren lassen. Weichen diese Präkonzepte von den jeweils relevanten Fachkonzepten ab, lassen sie sich möglicherweise sogar als falsch identifizieren (Fehlkonzept), und werden nicht im Rahmen des Unterrichts aufgegriffen und in ein Fachkonzept überführt *(conceptual change),* haben diese aufgrund des Zusammenhangs von Fachwissen und Argumentations- sowie Urteilsfähigkeit einen direkten Einfluss auf die Qualität des politischen Urteils und erschweren den Lernprozess. Schüler*innen, die ein

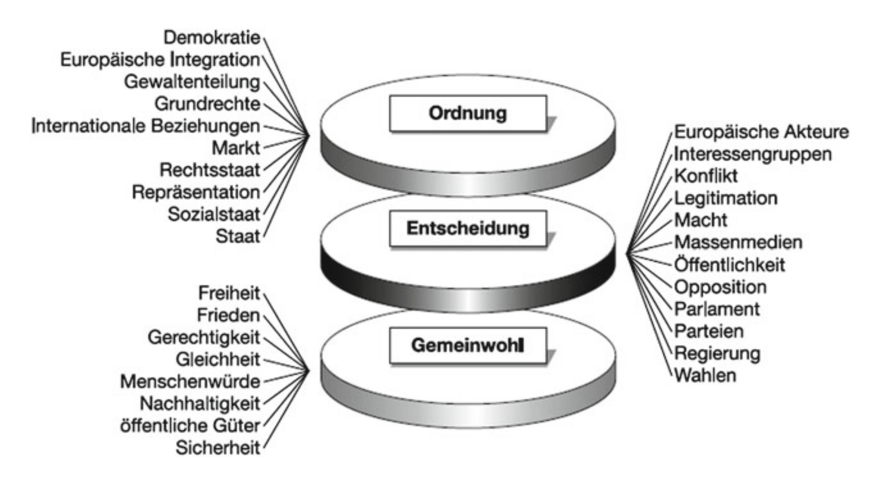


Abb. 4 Basis- und Fachkonzepte der Politik (im Original entnommen aus Weißeno et al. 2010, S. 12)

auf einem Fehlkonzept basierendes politisches Urteil formulieren, können gegebenenfalls zwar Zweck- und Wertrationalität gegeneinander abwägen und ihr Urteil auch sprachlich mithilfe grammatikalisch-logischer Elemente (Detjen et al. 2012, S. 50 f.) realisieren, dieses wird aber nicht dem Anspruch der politischen Rationalität gerecht.

Lehrkräfte, welche die politische Urteilsfähigkeit von Schüler*innen fördern wollen, müssen entsprechend ihrerseits über Wissen verfügen, welche Fachkonzepte zur Bearbeitung des Urteilsgegenstands relevant sind (fachliches und fachdidaktisches Professionswissen, Weschenfelder 2014), welche typischen Präkonzepte bei Schüler*innen existieren (Wissen über Schüler*innenvorstellungen), wie sich diese diagnostizieren lassen (Wissen über fachbezogene Diagnostik) und wie sie bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Urteilsbildungsprozessen im Schulunterricht genutzt werden können (Wissen über Instruktions- und Vermittlungsstrategien). In Bezug auf die professionelle Wahrnehmung von Urteilsbildungsprozessen ist daher anzunehmen, dass Lehrpersonen dieses Wissen benötigen, um in der Unterrichtssituation beobachten sowie analysieren zu können, wie und auf welcher Wissensbasis Schüler*innen argumentieren und urteilen, um auf dieser Wahrnehmung aufbauend professionell handeln zu können. Dabei sind verschiedene Facetten politischer Urteile auf der Seite der Schüler*innen direkt beobachtbar (z. B. die eingenommenen Positionen von Schüler*innen zu einer Urteilsfrage, das Diskussionsverhalten von Schüler*innen, das Abwägen von Argumenten

und Einnehmen verschiedener Perspektiven während der Urteilsformulierung, die sprachliche Realisierung von mündlichen oder schriftlichen Urteilen usw.), während sich Zusammenhänge zwischen Schüler*innenvorstellungen, den einbezogenen Argumenten und ihren getroffenen Urteilen erst durch eine tiefergehende Analyse des Beobachteten unter Rückgriff auf das fachdidaktische Professionswissen offenlegen und erklären lassen.

In den Animationsvideos zur Urteilsbildung sind auch Instruktions- und Vermittlungsstrategien von Lehrkräften beobachtbar. Folgende Fragen sind bei der Beobachtung des Lehrkräftehandelns in Unterrichtsphasen der politischen Urteilsbildung denkbar: Wie bahnt eine Lehrkraft Phasen politischer Urteilsbildung an? Fordert sie Elemente eines politischen Urteils ein, und wenn ja, welche? Werden Schüler*innen zur Begründung ihres Urteils motiviert? Wie geht die Lehrperson mit Widersprüchen oder möglichen Fehlkonzepten in den Argumentationen und Urteilen von Schüler*innen um? Greift sie in Diskussionsphasen ein und lenkt diese, und wenn ja, wie stark?

Die Ausbildung und Förderung aller drei fachdidaktischen Wissensbereiche (Wissen über Schüler*innenvorstellungen, Diagnostik und Instruktions- und Vermittlungsstrategien) ist notwendig, um politische Urteilsfähigkeit von Schüler*innen als komplexes Zusammenspiel von Schüler*innenvorstellungen und durch Lehrkräfte initiierte und instruierte Urteilsbildungsphasen im Unterricht professionell wahrzunehmen. Erst auf dieser Wissensbasis kann vom im Animationsfilm dargestellten Einzelfall auf allgemeine Herausforderungen der Förderung politischer Urteilsfähigkeit von Schüler*innen abstrahiert werden. Die Förderung wissensbasierter professioneller Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrkräften im Fach Sozialwissenschaften bedeutet in Bezug auf die politische Urteilsfähigkeit von Schüler*innen daher gleichermaßen auch die Förderung dieser drei Facetten des fachdidaktischen Wissens.

4 Förderung wissensbasierter professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext politischer Urteilsbildung mittels Animationsvideos

Die im Modulteil B entwickelten Animationsvideos zeigen authentische, alltägliche und wiederkehrende Unterrichtssituationen sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts. Die hierfür verwendeten Vignetten wurden auf Basis des Videomaterials der Projekte *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht* (Gronostay 2019) sowie *Politik-Lernen im Unterricht* (Manzel und Gronostay 2013) und

zugehöriger Transkripte ausgewählt (zum Auswahl- und Umwandlungsprozess siehe Gronostay et al. Kap. 2). Politische Urteile werden häufig am Ende einer Unterrichtsreihe – oft mündlich, eher selten schriftlich – formuliert. Dazu eingesetzte handlungsorientierte Unterrichtsmethoden wie Talkshows oder Fishbowl-Diskussionen, in denen Schüler*innen Positionen beziehen und Argumente vortragen, sind von einer hohen Dynamik (z. B. plötzlichen Fokusverschiebungen hinsichtlich des Themas) und Komplexität (z. B. wenn die Diskussion verschiedene Perspektivebenen wie Betroffene, politische Akteure oder Systemebene beinhaltet und gleichzeitig bei der Argumentation zwischen sachlichen Informationen und wertenden normativen Urteilen gewechselt wird) geprägt. Somit besteht eine große Herausforderung darin, passende Vignetten auszuwählen, die einerseits prägnante Einblicke in die Urteilsbildungsphase ermöglichen und gleichzeitig genug Informationen bereitstellen, dass Rezipient*innen aus der gezeigten Szene heraus nachvollziehen können, was der Urteilsgegenstand ist, zu welcher Frage die Schüler*innen Stellung beziehen sollen und in welcher Unterrichtsphase die gezeigte Szene verortet ist. Zur Unterstützung wurden daher Dokumente mit Kontextinformationen erstellt, die grob darüber informieren, was vor und was nach der gezeigten Szene passiert, was das Thema der Unterrichtsstunde ist, und welche Frage diskutiert wird. Die ausgewählten Szenen bieten Potenzial, auch aus einer allgemeindidaktischen Perspektive etwa hinsichtlich der Klassenführungsstrategien von Lehrkräften analysiert zu werden. Für die zugehörigen Lehr-/Lernaufgaben wurde der Schwerpunkt allerdings auf für die Fachdidaktik relevante Merkmale der Urteilsbildung wie die von Schüler*innen zur Beurteilung herangezogenen Maßstäbe oder in Argumentationen eingenommene Sichtweisen gelegt (vgl. Heyen & Manzel Kap. 8). Dabei wurde trotz der zuvor skizzierten Herausforderungen bei der Szenenauswahl darauf geachtet, möglichst verschiedene Realisierungsformen von Urteilsbildungsphasen im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht abzubilden. Das LArS-Material des Modul B umfasst daher u. a. Vignetten, in denen Schüler*innen ihre Urteile in Form einer Posterpräsentation darbieten sollen, Urteile im laufenden Unterrichtsgespräch eingeholt werden oder Schüler*innen in einer Fishbowl-Diskussion Argumente vortragen und Positionen beziehen. Auf der Ebene der Sichtstruktur des Unterrichts lassen sich so in verschiedenen Realisierungen von Urteilsbildungsphasen Schüler*innenkognitionen sowie kommunikative Handlungskompetenz wie die Argumentationsfähigkeit von Schüler*innen erkennen und analysieren.

Bei der Konzeption der Animationsfilme und zugehörigen Lehr-/Lernaufgaben wurde der zuvor skizzierten Bedeutung der drei Facetten des fachdidaktischen Wissens für die Ausbildung wissensbasierter professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext politischer Urteilsbildung besonders Rechnung getragen. Die

Vignetten zeigen *regular practices,* in denen besonders das Zusammenspiel von Schüler*innenvorstellungen und den Instruktions- und Vermittlungsstrategien der Lehrperson während der Urteilsbildungsphase beobachtet und analysiert werden kann (vgl. Heyen & Manzel Kap. 8). In vier verschiedenen Moduleinheiten werden einzelne Facetten dieses Zusammenspiels besonders fokussiert, indem sich die Vignette und Lehr-/Lernaufgaben zum Beispiel stärker auf das Diskussionsverhalten von Schüler*innen oder die Schüler*innenvorstellungen und aus diesen resultierende Lernschwierigkeiten beziehen. Aufgrund der Relevanz des Fachwissens von Schüler*innen für das Formulieren politischer Urteile ist eine wiederkehrende Aufgabe u. a. die Identifikation von Fach- und Fehlkonzepten der Schüler*innen sowie eine Analyse, wie sich diese auf das getroffene Urteil oder den Verlauf von Diskussionsphasen auswirken. Die Struktur der Lehr-/Lernaufgaben (siehe hierzu ausführlich Hahn-Laudenberg et al. Kap. 6) aus *Noticing–Analysing–Reflection/Construction* soll sicherstellen, dass Studierende schrittweise durch die authentische aber dadurch auch komplexe Unterrichtssituation geführt werden und die Unterrichtssituation aus einer fachdidaktischen Perspektive professionell wahrnehmen können. Das Videoformat bietet hierbei den Vorteil, dass Studierende zusätzlich selbst eine Komplexitätsreduktion vornehmen können, indem Sie einzelne Stellen mehrfach ansehen und das Video jederzeit pausieren können. Studierende werden bei der Bearbeitung u. a. selbst diagnostisch tätig, indem sie Argumente oder Urteile von Schüler*innen hinsichtlich zugrunde liegenden Fach- und Fehlkonzepten analysieren. Im Anschluss an ihre Analyse formulieren sie mögliche Handlungsstrategien für Lehrkräfte oder reflektieren Möglichkeiten der fachbezogenen Diagnostik und abstrahieren vom Einzelfall. Diese selbstregulierte Bearbeitung setzt voraus, dass die Studierenden bereits über ein ausgeprägtes fachdidaktisches Wissen verfügen. Zur Reaktivierung dieses Wissens wurden kurze vorbereitende Aufgaben mit Literaturhinweisen formuliert, die in Form von Single- und Multiple-Choice-, Zuordnungs- oder Freitextaufgaben das fachdidaktische Wissen abfragen, welches für die Bearbeitung der Lehr-/Lernaufgaben mindestens vorausgesetzt wird. Die bereitgestellten Aufgaben sind allerdings als kuratiertes Angebot zu verstehen. Besonders die bereitgestellten Analyseaufgaben nehmen häufig Fokussierungen auf einzelne Beiträge von Schüler*innen vor und verengen so den Blick der Studierenden, um eine für das Seminargespräch und die gemeinsame Reflexion notwendige Wissensbasis sicherzustellen. Die Vignetten bieten aufgrund der Komplexität von realem Unterricht eine Vielzahl an Analyse- und Diskussionsmöglichkeiten, die Anlässe gemeinsamer Reflexion sein können.

5 Fazit

Als Ergebnis des Beitrags zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von Urteilsbildung- und Diskussionsphasen lässt sich resümieren, dass die Förderung politischer Urteilsfähigkeit ein klares und doch inhärent komplexes und anforderungsreiches Ziel sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts darstellt. Empirische Arbeiten zeigen, dass Schüler*innen Schwierigkeiten beim Fällen von politischen Urteilen und dem Argumentieren haben. Um Schüler*innen allerdings zu einem politischen Urteil zu befähigen, das tatsächlich mehr als eine oberflächliche Meinungsbekundung darstellt, müssen Lehrkräfte Unterricht konzipieren, der an dem Fachwissen der Schüler*innen ansetzt, der multiperspektivisch und kontrovers angelegt ist und die Einnahme verschiedenster diskursrelevanter Positionen politischer Akteure ermöglicht und somit die kommunikativen Handlungskompetenzfacetten Artikulieren und Argumentieren bei der politischen Urteilsbildung fördert. Die hinter einem Schüler*innenurteil steckenden kognitiven Prozesse bleiben Lehrkräften in der Handlungssituation allerdings verborgen und lassen sich erst nachträglich mittels diagnostischer Verfahren und fachdidaktischem Wissen zur politischen Urteilsbildung ansatzweise offenlegen. Als Ergebnis dieses häufig unsichtbaren Prozesses steht dann das für Lehrkräfte sicht- und kategorisierbare Argument oder Schüler*innenurteil. Es wurde daher die Relevanz des fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften aufgezeigt und herausgestellt, warum insbesondere drei Facetten fachdidaktischen Wissens – das Wissen über Schüler*innenvorstellungen, fachbezogene Diagnostik und Instruktions- und Vermittlungsstrategien – für die Modellierung professioneller Wahrnehmung von Urteilsbildungs- und Diskussionsphasen und einen analytischen Zugang zu Schüler*innenurteilen relevant erscheinen. Die LArS-Vignetten können allerdings nur einen kurzen Ausschnitt des komplexen Urteilsbildungsprozesses von Schüler*innen widerspiegeln und bieten über den gezeigten Ausschnitt hinaus keinen Einblick darin, ob die Lehrkraft z. B. im Vorfeld Präkonzepte von Schüler*innen diagnostiziert hat oder welche Positionen und Argumente die Schüler*innen erarbeitet haben. Um der Gefahr vorzubeugen, dass Zuschreibungen vorgenommen und Erklärungen hergeleitet werden, die auf Mutmaßungen und fehlenden Informationen basieren, bedarf es einer Fokussierung auf die für die Lerneinheit relevanten Aspekte. Die Arbeit mit den aufbereiteten Vignetten setzt aufgrund der Komplexität von Urteilsbildungsprozessen ein hohes Abstraktionsvermögen voraus und soll vor allem als Grundlage für die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen fachdidaktischen Wissen und möglichen Handlungsstrategien von Lehrkräften dienen und so eine stärkere Theorie-Praxis-Verknüpfung (Stürmer 2011) anregen. Die Videovignetten bieten gerade durch diesen Zuschnitt

eine Lern- und Reflexionschance, sich intensiv mit einzelnen Urteilen von Schüler*innen zu beschäftigen oder den argumentativen Austausch zwischen zwei oder mehr Schüler*innen dezidiert zu analysieren und darauf aufbauend situationsspezifische Handlungsstrategien zu entwickeln – eine Gelegenheit, die sich Lehrkräften in der schnelllebigen Unterrichtspraxis besonders während Makromethoden wie der Talkshow oder der Fishbowl-Diskussion selten bieten dürfte.

Literatur

Acar, O., Turkmen, L., & Roychoudhury, A. (2009). Student Difficulties in Socio-scientific Argumentation and Decision-maiking: Research Findings: Crossing the borders of two research lines. *International Journal of Science Education*, *32*(9), 1191–1206.

Achour, S., & Jordan, A. (2017). Das Formulieren von Politischen Urteilen: Professionell Wahrnehmen und kompetent fördern. In S. Achour & P. Massing (Hrsg.), *Individuelle Förderung* (S. 16–23). Wochenschau.

Barth, V.L., Achour, S., Haase, S., Helbig, K., Jordan, A., Krüger, D., & Thiel, F. (2020). Mehr Unterrichtspraxis in die Lehramtsausbildung! Das FOCUS-Videoportal als digitales Lehr-Lern-Medium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38* (2), 255–273.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Breit, G. (1997). Fragen zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht* (S. 132–155). Wochenschau.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer VS.

Felton, M. K. & Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentative Discourse Skill. *Discourse Processes,* 32(2&3), 135–153.

Forkarth, C. (2022). *Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I*. Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht. Springer.

Gronostay, D. (2014). „Ich bin dagegen, weil…“: Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht. In S. Manzel (Hrsg.), *Schriften zur Didaktik der Sozialwissenschaften in Theorie und Praxis. Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* (S. 35–48). Barbara Budrich.

Gronostay, D. (2016). Argument, Counterargument, and Integration Patterns of Argument Reappraisal in Controversial Classroom Discussions. *Journal of Social Science, 2*(15), 42–56.

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: Eine Videostudie*. Dissertation. *Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken.* Springer VS.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Pereiro-Muñoz, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, *24*(11), 1171–1190.

Jordan, A., & Achour, S. (2019). Professionelle Wahrnehmung angehender Politiklehrer*innen – Entwicklung einer videofallbasierten Lehr-Lerngelegenheit zum Formulieren politischer Urteile. In M. Lotz & K. Pohl (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel!? Neue Herausforderungen für die politische Bildung und ihre Didaktik* (S. 214–222). Wochenschau.

Juchler, I. (2005). *Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik*. Wochenschau.

Kortland, K. (1996). An STS case study about student's decision making on the waste issue. Science Education, 88(6), 673–689.

Kuhn, D. (1993). Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. *Science Education*, *77*(3), 319–337.

Kuhn, D., & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking and Reasoning*, *13*(2), 90–104.

Manzel, S., & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegler & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktischen* (S. 195–215). Waxmann.

Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politische Bildung. Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie* (Bd. 32, S. 59–86). Springer VS.

Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Waxmann.

Massing, P. (2012). Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46/47, 23–29.

Massing, P. (1999). Politische Urteilsbildung. In: D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung* (S. 199–201). Schwalbach.

May, M. (2020) „Aber bitte mit Gefühl!" Rationale politische Urteilsbildung als Ziel und Herausforderung politischer Bildung. In M. Dickel, A. John, K. Muth, L. Volkmann, & M. Ziegler), *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion* (125–147). Wochenschau Verlag.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argument in social science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994–1020.

Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, *38*, 261–284.

Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific Argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education, 28*(12), 1463–1488.

Sowinski, M. (2017). Concept Maps zur Erfassung von Wissensstrukturen im Politikunterricht bei Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe – Eine quasi-experimentelle Pilotstudie. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (S. 87–98). Springer VS.

Sowinski, M. (2019). *Diagnosefähigkeit von angehenden Lehrkräften im Übergang vom Sachunterricht zum Fachunterricht Politik: Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Untersuchung diagnostischer Kompetenzfacetten.* https://doi.org/10.17185/duepublico/71102.

Stürmer, K. (2011). *Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung*. Deutsche Nationalbibliothek.

Venville, G., & Dawson, V. M. (2010). The impact of classroom intervention on grade 10 student's argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(8), 952–977.

Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.

Weißeno, G., Detjen, J., & Juchler, I. (2010). *Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell*. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1016. Bundeszentrale für politische Bildung.

Weißeno, G. (2021). Schülerwissen in der politikdidaktischen Forschung. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–16). Springer VS.

Weißeno, G., & Weißeno, S. (2021). Political judgement competency among upper secondary-school pupils. *Citizenship Teaching and Learning*, *16*(1), 7–27. https://doi.org/10.1386/ctl_00035_1.

Weißeno, G. (2022). Political judgements in civics lessons – a difficult challenge? In M. Oberle & M.-M. Stamer (Hrsg.), Politische Bildung in internationaler Perspektive (S. 164–173). Wochenschau.

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen.* Springer VS.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering student's knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35–62.



Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

Marcus Kindlinger und Katrin Hahn-Laudenberg

Zusammenfassung

Critical Incidents sind auf besondere Weise herausfordernde Situationen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In unserem Beitrag umreißen wir ein fachdidaktisches Verständnis von Critical Incidents, welches wir auf eine fachspezifisch ausgelegte professionelle Wahrnehmung beziehen. Wir orientieren uns an zwei Schwerpunkten des LArS-Moduls C: 1) Herausforderungen der Kontroversität und 2) Umgang mit Präkonzepten als Herausforderung der Diskursivität. Wir diskutieren, inwiefern Critical Incidents in diesen Bereichen Kernpraktiken darstellen und als Reflexionsanlässe genutzt werden können.

Schlüsselwort

Critical Incidents • Kontroversität • Präkonzepte • Lehrer*innenbildung • Sozialwissenschaft

M. Kindlinger (✉) · K. Hahn-Laudenberg
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: marcus.kindlinger@uni-leipzig.de

K. Hahn-Laudenberg
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_5

1 Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht: Eine Definition

Was ist ein *critical incident* (kritisches Ereignis) im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht? Alltagssprachlich sind kritische Ereignisse mit Gefahr assoziiert. Ein kritisches Ereignis im Straßenverkehr kann ein Beinah-Unfall sein, eines in der Energiesicherheit ein Beinah-Atomunfall, eines in sozialen Beziehungen eine Beinah-Trennung vom Lebenspartner. Allen Beispielen ist gemein, dass unerwartete Wendepunkte markiert werden, die negative Konsequenzen mit sich bringen können. Der Schulkontext ist in der Regel nicht mit solchen drastischen Beispielen vergleichbar; gleichwohl gibt es auch in der schulischen Praxis Situationen, die für das Gelingen von Unterrichtsinteraktionen und Lehr-/Lernprozessen in einem hervorstechenden Maße entscheidend sind.

Flanagan (1954) definiert als *incident* jede „observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act". Ein solcher Vorfall werde *kritisch,* wenn „an incident […] occur[s] in a situation in which the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects" (Flanagan 1954, S. 327). Derartige Fälle sind für Flanagan in der Praxis als Kippsituationen anzutreffen, die, mit Blick auf das jeweils verfolgte Ziel, sowohl das Potenzial für besonderes Gelingen als auch für außerordentliches Scheitern haben. In beiden Fällen, sowohl im Erfolg als auch im Misslingen, werden die spezifischen Herausforderungen der Tätigkeit sichtbar – und dadurch zumindest potenziell auch erlernbar. Mit Blick auf die allgemeine Klassenführung könnten kritische Situationen demnach zum Beispiel den Umgang mit Störungen durch Schüler*innen oder wiederholte Disziplinprobleme betreffen. Diese sind in der Regel beobachtbar und relativ eindeutig interpretierbar. Demgegenüber finden wir in den fachspezifischen Anforderungen der Sozialwissenschaften kritische Situationen, die sich eher kommunikativ vermitteln und mit größeren Interpretationsspielräumen einhergehen: die angemessene Reaktion auf populistische Äußerungen, auf fachlich problematische Präkonzepte oder auf eine geringe Repräsentation relevanter Positionen in freien Diskussionen.

Dieser Beitrag bezieht sich auf unsere Arbeit am Modul C („Herausfordernde Situationen") des Projekts LArS.nrw – *Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlichen Unterrichts.* Im Projekt LArS.nrw entstanden Animationsfilme realer Unterrichtssituationen, die mit zusätzlichem Lehr-/Lernmaterial für die lehrkräftebildende Universitätsveranstaltungen frei zugänglich zu Verfügung gestellt wurden. Grundlage der Animationsvideos sind authentische

Situationen, die aus transkribiertem Videomaterial der Projekte „Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht“ (Gronostay 2019) und „Politik-Lernen im Unterricht“ (Manzel und Gronostay 2013) ausgewählt wurden (zum Auswahl- und Umwandlungsprozess siehe auch Kap. 2). In der Konzeption der Videovignetten und dazugehörigen Aufgaben mit dem Schwerpunkt „Herausfordernde Situationen“ verwenden wir den Begriff *Critical Incidents* dabei im folgenden Sinne: Mit Critical Incidents bezeichnen wir

►*Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht, in denen innerhalb eines fachdidaktischen Unterrichtssettings erzeugte Spannungen und Herausforderungen sichtbar werden und die damit in besonderer Weise sowohl mit Risiko als auch mit Potenzial für das Gelingen von Lehr-/Lernprozessen verbunden sind.*

Eine Bearbeitung solcher Situationen eröffnet in der Lehrer*innenbildung eine reflexive Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden fachdidaktischen Herausforderungen. Wir gehen davon aus, dass solche Situationen zwar in jedem Fall interessant und auffällig sein werden, aber keineswegs untypisch sein müssen. Hier wird stattdessen die These aufgestellt, dass eine diskursive, schüler*innenorientierte und kontroverse Gestaltung von sozialwissenschaftlichem Unterricht herausfordernde Situationen nicht als Ausnahmen aufweist, sondern stattdessen durch diese gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund argumentieren wir im Folgenden, dass der Umgang mit Critical Incidents zu den Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens zählt. Dazu gehen wir zunächst im zweiten Abschnitt auf die für die Lehrkräftebildung relevanten konzeptuellen Grundlagen des Begriffs *Critical Incidents* ein. Anschließend verorten wir im dritten Abschnitt die herausfordernden Situationen in dem für LArS.nrw leitenden Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Im vierten Abschnitt stellen wir zuletzt die beiden im LArS-Material abgebildeten Kategorien von Critical Incidents – den Umgang mit problematischen Präkonzepten und den Umgang mit Kontroversität – genauer vor und diskutieren deren Charakter als Kernpraktiken des Sozialwissenschaftsunterrichts. Im Rahmen dieser Darstellungen werden wir an mehreren Stellen auch auf den Auswahl- und Gestaltungsprozess der Animationsvignetten und des zugehörigen Materials im LArS.nrw-Modul C, in dem die Auseinandersetzung mit Critical Incidents leitend ist, eingehen.

2 Forschungsperspektiven auf Critical Incidents

Als qualitative Datenerhebungsmethode wurde die *Critical Incident Technique* in den Vierzigerjahren des letzten Jahrhunderts von der US-amerikanischen Luftwaffe entwickelt (Flanagan 1954). Durch Beobachtungen und gezielte Interviews sollten dabei besonders entscheidende Situationen für die Tätigkeit von Pilot*innen und anderen Mitarbeitenden identifiziert werden. Ziel war, die entstehenden Typologien kritischer Situationen für unterschiedlichste Zwecke wie die Messung von Kompetenzen und Leistungen, die Analyse und Verbesserung von Arbeitsabläufen, die Beratung von Personal und das Design von Arbeitsumgebungen nutzbar zu machen. Ein weiteres wesentliches Ziel der Sammlung und Vermittlung derartiger Situationen war die Verwendung in der Schulung und Ausbildung angehender Mitarbeitender.

Der Abstand zwischen „kritischen" Situationen in der Ausbildung von Luftwaffenpilot*innen und Lehrkräften wirkt an dieser Stelle noch groß: Für Pilot*innen können kritische Situationen über Leben und Tod entscheiden – sowohl mit Blick auf die eigene Existenz als auch die anderer Menschen. Allerdings betont schon Flanagan, dass sich „kritisch" nicht auf die absolute Tragweite möglicher Konsequenzen bezieht. Was als kritischer Vorfall zählt, ist stets relativ zu den Aufgaben, Strukturen und Zielen einer beruflichen Tätigkeit zu setzen. Criticial Incidents müssen daher auch nicht notwendigerweise auf einen einzigen, als besonders intensiv erlebten Zeitpunkt zugespitzt sein. So könnten Flanagan zufolge Critical Incidents beispielsweise in buchhalterischen Tätigkeiten auch darin bestehen, dass wiederholt kleinere Fehler aufträten, die bei einmaligem Auftreten noch unkritisch seien. Critical Incidents ergeben sich in derartigen Berufen also nicht durch einmalige und außergewöhnliche Ereignisse, sondern durch die gefährliche Kumulation von Konsequenzen einer unpräzisen Arbeitsweise.

Obwohl bereits Flanagan Beispiele nennt, wie die Critical Incident Technique auch in der Untersuchung von Lehrkräftehandeln Verwendung finden kann, beziehen sich bildungswissenschaftliche Arbeiten häufig auf die Konzeptualisierung von Critical Incidents durch Tripp (1993). Sein Ansatz stellt dabei die subjektiv-emotionale Wirkung von kritischen Situationen stärker in den Vordergrund: Erst diese können einen reflexiven Prozess auslösen. Die Identifikation von Critical Incidents ist nach Tripps Ansatz daher stärker als bei Flanagan auf das jeweilige erlebende Subjekt bezogen, welches eine kritische Situation zunächst durch eine hinterfragende Auseinandersetzung erzeugen muss. Die Relevanz dieser Situationen entsteht also nicht mehr objektiv durch die Anforderungen der zu erfüllenden Aufgaben, sondern durch die Auseinandersetzung selbst.: Prinzipiell

kann dabei jede mögliche Situation zu einem Critical Incident gemacht werden („In principle, we can read any and everything that happens in a critical fashion"; Tripp 1993, S. 8). Der oben beschriebene Charakter von kritischen Situationen als Wendepunkte im Unterrichtsgeschehen ist demnach also keine inhärente Qualität einzelner Geschehnisse; stattdessen wird der „kritische" Aspekt einer Unterrichtssituation erst durch eine reflexive Auseinandersetzung konstruiert. Vorfälle werden kritisch, wenn die betroffene Person sie als kritisch wahrnimmt (Bruster und Peterson 2013, S. 172). Durch die Betonung von situationsbezogener Reflexion knüpft dieser Ansatz an das insbesondere seit Schön (1987) in der Lehrkräftebildung leitende Bild der Lehrkraft als „reflective practitioner" an; wobei hier nicht die situationsimmanente „reflection-in-action", sondern die rückblickende „reflection-on-action" adressiert wird. Die Reflexion solcher Situationen ist dabei eher mittelbar an die konkreten Berufsanforderungen gebunden. Der mögliche Reflexionsbereich ist weitläufig, tendenziell offenen und kann mit einer Auseinandersetzung mit der eigenen – professionellen und privaten – Biografie verbunden werden (Tripp 1994). Empirische Studien, die sich auf Tripps Konzeption von Critical Incidents beziehen, arbeiten dementsprechend mit einem subjektorientierten Verständnis des Begriffs. Kritische Situationen werden auf konkrete, von den untersuchten Personen selbst erlebte Fälle in der Lehrpraxis eingegrenzt (Bruster und Peterson 2013; Shapira-Lishchinsky 2011), wo sie den Anwendenden zu einer berufspraktischen Reflexion dienen sollen. Shapira-Lishchinsky bezieht sich dabei explizit auf ethische Dilemmasituationen des Lehrkräftehandelns, die sowohl persönliche als auch intersubjektive Relevanz besitzen. Mehrere explorative Fallstudien haben zudem auf Grundlage von Tripps Konzeption den Einsatz von Critical Incidents in Settings untersucht, in denen (angehende) Lehrkräfte ihr eigenes Unterrichtshandeln auf Video aufnahmen und später reflektierten. Dabei zeigten sich positive Effekte auf Mentoring-Prozesse (Lokey-Vega und Brantley-Dias 2006) und gemischte Effekte auf die Tiefe und Qualität von Reflexionsessays (Brantley-Dias et al. 2008; Calandra et al. 2009). Hinsichtlich der fachspezifischen Herausforderungen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts wurden Critical Incidents jedoch bislang nicht als Lehr-/Lerngelegenheit, sondern vor allem als diagnostisches Werkzeug diskutiert (Abs und Pyka 2013).

Auch jenseits von Flanagan und Tripp hat der Begriff der „Critical Incidents" und die damit verbundene Critical Incident Technique eine längere Evolution der Methodik, ihrer Terminologien und Anwendungsmöglichkeiten durchlaufen. Seit Flanagan wurde die Herstellung von intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bei der Auswahl von Critical Incidents stärker betont und problematisiert. Die Feststellung von Critical Incidents durch Feldbeobachtungen von Außenstehenden wich

zunehmend rückblickenden Berichten Betroffener (Butterfield et al. 2005). Um in diesem Beitrag zu erläutern, wie wir den Begriff verwenden und inwiefern wir Critical Incidents als Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichtens verstehen, beschränken wir uns hier jedoch auf die folgende Gegenüberstellung: Auf der einen Seite erkennen wir bei Flanagan ein objektivierendes Verständnis. Kritische Situationen werden diesem Verständnis nach vor allem durch unbeteiligte Expert*innen festgestellt und gesammelt (Butterfield et al. 2005, S. 478). Dem steht bei Tripp eine Konzeptualisierung gegenüber, die die Rolle des erlebenden Subjekts betont. Kritische Vorfälle werden demnach aktiv von Betroffenen konstruiert; ihr Status als „kritisch" ist vom Erleben und Reflektieren der Beteiligten abhängig.

Für die Erstellung von möglichst breit einsetzbarem Lehr-/Lernmaterial, welches kritische Situationen zur gemeinsamen Auseinandersetzung bereitstellen soll, ist eine Orientierung an Flanagans Ansatz unvermeidbar: Critical Incidents sollten hier vor dem Hintergrund fachdidaktischer und bildungstheoretischer Expertise als solche identifiziert werden können. Zugleich ist es jedoch notwendig, einen persönlichen Bezug zu ermöglichen und anzuregen, sodass die auswählten Situationen auch im subjektbezogenen Sinn als kritisch verstanden werden können.

Für die Auswahl und didaktische Aufbereitung der Situationen, die für das LArS-Modul zu Critical Incidents (die konkrete Vorstellung des Moduls C erfolgt in Kap. 9) animiert wurden, verwendeten wir den in der Einleitung formulierten Arbeitsbegriff, da er Aspekte beider Konzeptualisierungen vereint. Zunächst mussten wir als Außenstehende entscheiden, welche Situationen in unserem Material wir als „kritisch" verstehen wollen. Ein guter Indikator dafür waren Situationen, die in unserem Team zwar einhellig als entscheidend für den Erfolg des jener Situation zugrunde liegenden Lehr-/Lernprozesses betrachtet wurden, die aber gleichzeitig Diskussionen und teilweise Uneinigkeiten über fachdidaktische Deutungsmöglichkeiten hervorriefen. So gab es in unserer Gruppe bei einer ausgewählten Unterrichtsvignette zum Thema Umweltschutz (Vignette 22 aus LArS.nrw-Modulteil C4) beispielsweise abweichende Einschätzungen zur Frage, ob und inwiefern die darin gezeigte Unterrichtsgestaltung die Grenze zu (einer subtilen Form von) Indoktrination überschritten haben könnte. Die Situation wird kritisch, da der berechtigte Anspruch der Lehrkraft, Schüler*innen für Umweltverschmutzung zu sensibilisieren, der Gefahr einer Moralisierung und Vereinseitigung der Thematik gegenübersteht.

In den Vignetten von LArS.nrw nutzen wir Praxisbeispiele aus fremdem – und stark verfremdetem – Unterricht als Anlass für professionsbezogenen Kompetenzerwerb. Die Verwendung fremder Praxis hat den Vorteil, emotionale

Distanznahme zu erleichtern und Selbstschutz-Effekten vorzubeugen; sie birgt aber auch die Gefahr, durch eine im Vergleich zur Betrachtung eigener Praxis geringere Immersion und Motivation die Reflexion zu erschweren (Seidel et al. 2011). Gerade bei weniger gelungenen Unterrichtsumsetzungen besteht zudem die Gefahr, die gezeigten Lehrkräftehandlungen in diesen Situationen als Verfehlungen der jeweiligen Lehrkraft erscheinen zu lassen. Unser Anspruch war jedoch, dies zu vermeiden und weniger geeignetes Handeln nicht als individuelles Scheitern, sondern als Konsequenz von potenziell typischen – und dennoch zu problematisierenden – Vorgehensweisen im Repertoire einer professionellen Lehrkraft darzustellen. Aus diesem Grund versuchten wir Situationen so auszuwählen und in enger Zusammenarbeit mit dem Animationsteam entsprechend umsetzen zu lassen, dass eine Identifikation mit der Lehrkraft zugelassen wird. Eine solche Identifikation könnte gerade bei Dilemmata um Kontroversität im Unterricht tiefergehende Lernerfahrungen anregen (Shuttleworth et al. 2018). Damit verbunden wollten wir die mit den Situationen verbundene subjektiv-emotionale Spannung im Sinne Tripps (1993) auch in den Videos spürbar machen: Auch diesem Anspruch nach sollte nicht bloß eine rein kognitive Auseinandersetzung mit den dargestellten Akteur*innen, sondern auch eine emotionale, subjektgebundene Bezugnahme auf gezeigte Lehrkräfte sowie auf Schüler*innen ermöglicht werden.

Die dadurch zustande gekommene Auswahl umfasst zum einen herausfordernde Situationen, die durch einen überraschenden und nicht antizipierbaren Unterrichtsverlauf selbst ein herausforderndes Potenzial bergen. Darüber hinaus wählten wir Situationen aus, die aufgrund einer weniger gelungenen Unterrichtsgestaltung zu einem kritischen Lehr-/Lernmoment *(critical practice)* werden können (vgl. Abschn. 1.3).

3 Critical Incidents und professionelle Unterrichtswahrnehmung

In den Lehr-/Lernaufgaben orientieren sich die LArS-Aufgaben mit dem Schema *Beobachtung, Analyse, Reflexion* an Konzepten zur Förderung der *professionellen Unterrichtswahrnehmung* von Lehrkräften (siehe dazu auch den Beitrag von Manzel, Gronostay und Hahn-Laudenberg in Kap. 1). Diese wird als Fähigkeit von Lehrkräften verstanden, relevante Aspekte von Unterrichtssituationen zu bemerken und zu interpretieren (van Es und Sherin 2002). Wenn in derartigen Ansätzen von *noticing* die Rede ist, wird davon ausgegangen, dass solche Situationen und

Ereignisse identifiziert werden können, bei denen vor dem Hintergrund empirischer Evidenz ein besonderer Einfluss auf die Lernprozesse der Schüler*innen vermutet werden kann (Seidel et al. 2010). *Noticing* kann in diesem Kontext auch als Fähigkeit zu einer professionalisierten selektiven Wahrnehmung von Unterrichtselementen verstanden werden (Seidel et al. 2011). Dem schließt eine wissensbasierte Verarbeitung an, die auf eine Analyse und Reflexion im Sinne einer Folgenprognose dieser Situationen hinausläuft.

Die Orientierung des Konzepts an besonders hervorzuhebenden Situationen, in denen sich ein Einfluss auf Lernprozesse von Schüler*innen zuspitzt, lässt hier eine Nähe zu Critical Incidents, insbesondere nach Flanagans Verständnis, erkennen. Zugleich wird durch den Verweis auf empirische Evidenz, die diese Situationen oder Ereignisse als besonders bedeutend für Lernprozesse und somit als „erfolgreiche" Unterrichtskomponenten markieren (Seidel et al. 2010, S. 297), eine Voraussetzung geschaffen, die verschiedene Herausforderungen für eine Förderung von professioneller Lehrkräftewahrnehmung bereithält.

Zunächst ist bei der Auswahl und didaktischen Einbettung solcher Situationen fachunabhängig zu beachten, dass im Unterricht keine unmittelbare Kopplung eines bestimmten wiederhol- und erlernbaren Lehrkräftehandelns an individuelle Lernaktivitäten und insbesondere -erträge von Schüler*innen herstellbar ist (Seidel 2014) und dementsprechend bei angehenden Lehrkräften auch keine vereinfachende Vorstellung eines direkten Wirkmechanismus erzeugt werden sollte. Das Herstellen von Beziehungen zwischen Lehrkräftehandlungen und Lernprozessen wird gerade in der Sozialwissenschaftsdidaktik auch durch einen Mangel an empirischer Forschung zu möglichen Lehrkräftehandlungen und deren Konsequenzen im Bereich des politischen Lernens erschwert. Mit Blick auf die Besonderheiten der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik ist zudem ein erweitertes Verständnis von Lernprozessen, -aktivitäten und -erträgen notwendig: Als Unterrichtsfach, das in Deutschland den Hauptbezugspunkt für politische Bildung im Schulcurriculum darstellt, rekurrieren die Ziele des sozialwissenschaftlichen Unterrichts stark auf komplexe und fachübergreifende Ansprüche wie die Förderung verschiedener Facetten von *Mündigkeit* (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2014). Die Ziele des Fachs gehen damit über den reinen Erwerb konzeptuellen Wissens und die Aneignung von Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhaltsfeldern hinaus. Dieses erweiterte Verständnis findet sich auch in Outcome-orientierten fachdidaktischen Ansätzen, die Mündigkeit in kognitionspsychologischen Kompetenzen beschreib- und letztlich operationalisierbar zu machen versuchen. Es betrifft dort insbesondere Aspekte der Kompetenzdimension politischer Einstellungen

und Motivationen sowie der Kompetenzdimension politischer Handlungsfähigkeit (Detjen et al. 2012).

Ausgehend von diesen Herausforderungen, mitsamt der Vielfalt und Uneinheitlichkeit fachdidaktischer Möglichkeiten zum Umgang damit, sehen wir kritische Situationen nicht nur als auf besondere Weise erfolgsentscheidende Abschnitte des Unterrichtsgeschehens. Kritische Situationen ergeben sich nach unserem Verständnis auch dort, wo sich etwa ein Widerspruch von möglichen fachdidaktisch und/oder evidenzbasiert legitimierbaren Perspektiven nur reflexiv bearbeiten lässt. Dies eröffnet einen Blick auf die von Helsper konzeptualisierten Antinomien des Lehrkräftehandelns (Helsper 2004) und, in Fragen der politischen Bildung, auf pädagogische Spannungsfelder (Behrens 2014), in denen sich Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln bewegen. So besteht beispielsweise beim Umgang mit Schüler*innen, die mit extremistischen Äußerungen im Unterricht auffallen, ein Spannungsverhältnis zwischen einerseits dem berechtigten Anspruch, Vertrauen aufzubauen, und eine pädagogische Beziehung aufrechtzuerhalten und andererseits der Gefahr, die Inhalte solcher Äußerungen im schulischen Raum zu verharmlosen und extremistische Jugendkulturen entpolitisiert darzustellen (Behrens 2014). In Anlehnung an Tripp sehen wir Critical Incidents daher nicht als Anlässe für die Übernahme „passender" oder gar „korrekter" Handlungsweisen in herausfordernden Situationen, sondern als Möglichkeiten zur Förderung einer reflexiven Professionalität, die auf eine multiperspektivische Abwägung der Chancen und Grenzen verschiedener Handlungsmöglichkeiten in komplexen Situationen zielt. Für das multidisziplinär ausgelegte Unterrichtsfach Sozialwissenschaften, das durch seinen Anspruch an Kontroversität inhärent spannungsgeladen zu verstehen ist, stellt die Fähigkeit zu einer solchen mehrperspektivischen Abwägung eine wesentliche Anforderung an angehende Lehrkräfte dar. Dabei sollte die Ablehnung von pauschal „korrekten" Handlungsweisen keinesfalls als Einladung zur Beliebigkeit verstanden werden. Stattdessen sollten sie zu Lösungen anregen, die theoretisch fundierte mehrperspektivische Abwägungen auf konkrete Situationen beziehen und die (fach-)didaktische Begründbarkeit unterschiedlicher Handlungsalternativen an den jeweils gegebenen situativen Voraussetzungen prüfen (Kindlinger 2021). Daher ist für uns die Annahme zentral, dass ein professioneller Umgang mit Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Unterricht gerade nicht durch schematische Handlungsempfehlungen eingeübt werden kann, sondern einer situationsspezifischen reflexiven Handlungsentscheidung bedarf.

Vor diesem Hintergrund fassen wir Critical Incidents als eine mögliche Grundlage von Kernpraktiken des sozialwissenschaftlichen Unterrichts auf (Kap. 1). Wie Fraefel und Scheidig (2018) betonen, sollen Core Practices nicht schlicht

übernommen werden, sondern „von den angehenden Lehrpersonen auf der Grundlage von Praxiserfahrungen und verfügbarem wissenschaftlichem Wissen elaboriert und weiterentwickelt" werden (S. 349). Es geht nicht darum, die eine korrekte Handlungsmöglichkeit in herausfordernden Situationen zu finden, sondern um das Entwickeln von Mustern, die im realen Handeln auf die jeweilige Situation angepasst, gegebenenfalls aber auch ergänzt oder ersetzt werden müssen. Praktische Herausforderungen, wie wir sie in den Animationen zum Critical-Incidents-Modul präsentieren, können eine diskursiv-reflexive Herstellung von „Orientierungspunkte[n] auf dem Weg zur professionellen Lehrperson" (S. 356) ermöglichen.

4 Kategorien von Critical Incidents im sozialwissenschaftlichen Unterrichten

Da das Critical-Incident-Konzept bislang nicht in der Sozialwissenschaftsdidaktik angewandt wurde, sind noch keine fachbezogenen Kategorien von Critical Incidents definiert. Im Auswahlprozess von Vignetten folgten wir einem induktiv-deduktiven Vorgehen: Wir sichteten das vorliegende transkribierte Videomaterial aus nordrhein-westfälischen Fachunterrichtsstunden und entschieden vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theorie, welche Situationen besonderes Potenzial für eine gemeinsame Reflexion im Seminarkontext aufweisen würden. Die letztlich entstandenen Vignetten repräsentieren dabei zwei im Auswahlprozess gesetzte Schwerpunkte: Sie beziehen sich auf Herausforderungen zum einen der *Kontroversität* und zum anderen der *Diskursivität.* Letzteres zielt dabei insbesondere auf die Einbindung von fachlich problematischen Präkonzepten von Schüler*innen in den Unterrichtsprozess. Dabei werden auch Aspekte von Anerkennung von Schüler*innen auf Ebene der schulischen Interaktion sowie des fachlichen Lernens relevant (May und Heinrich 2020). Zur Vertiefung dieser Diskussion verweisen wir auf Kap. 10.

Die Originalsituationen sind zumeist vielschichtig und repräsentieren unterschiedliche Herausforderungen für die Wahrnehmung und das Handeln von Lehrkräften, die sich sowohl auf fach- als auch auf allgemeindidaktischer Ebene verorten lassen. So fanden wir zahlreiche Situationen, die sich vor allem für eine Analyse und Reflexion vor dem Hintergrund von praktischen und theoretischen Ansätzen zur Unterrichtsführung angeboten hätten. Diese waren jedoch nur teilweise auch in fachdidaktischer Hinsicht relevant; nur dort, wo allgemeindidaktische Probleme (zum Beispiel im Umgang mit störenden oder unmotivierten

Schüler*innen) auch auf – vor dem Hintergrund explizit fachdidaktischer Prinzipien und Ansprüche – möglicherweise anzupassende Planungsentscheidungen der Lehrkräfte verwiesen. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Ansprüche an Unterrichtsgestaltung sind nicht notwendigerweise voneinander abhängig: Ein in fachdidaktischer Hinsicht problematischer Unterricht kann strukturiert, motivierend und lernwirksam aufgebaut sein; umgekehrt kann ein schwach strukturierter und mit Blick auf Klassenführungsaspekte fragwürdiger Unterricht fachdidaktisch anspruchsvoll und teilweise durchdacht sein. In unserem Material fanden wir häufig ein Zusammenspiel beider Aspekte. Bei der Umwandlung der Situationen in Animationsfilme wurde daher stets so vorgegangen, dass fachdidaktisch relevante Aspekte einer solchen Situation im Vordergrund stehen sollten.

In ihrer eingangs erwähnten Untersuchung nutzt Shapira-Lishchinsky (2011) von Lehrkräften berichtete und diskutierte Critical Incidents, um dadurch häufige ethische Dilemmata aufzudecken, denen Lehrkräfte im Berufsalltag gegenüberstehen. Diese können Unsicherheiten und somit auch einen Verlust an Professionalität bewirken. Sowohl bei der Einordnung und Reaktion auf Präkonzepte als auch bei der Diskussion kontroverser Themen, die unterschiedliche Schüler*innengruppen auf verschiedene Weisen betreffen können, sind Entscheidungen über die Auswahl und die didaktisch-methodische Umsetzung von Themen sowie über den Umgang mit Herausforderungen für Lehrkräfte nicht ausschließlich mit Blick auf die Erreichung von Lernzielen, sondern oft auch ethisch bedeutsam (Hess und McAvoy 2015; Levinson und Fey 2019). Dieser Aspekt des praktischen Lehrkräftehandelns erweitert ein lerntheoretisch gedachtes Konzept professioneller Unterrichtswahrnehmung. Unterrichtsentscheidungen haben Konsequenzen, die sich nicht notwendigerweise in leistungsbezogenen Beiträgen der Schüler*innen ausdrücken lassen: Dies betrifft den Umgang mit Kontroversität, mit Ausgrenzungshandlungen und -erfahrungen unter Schüler*innen, mit problematischen politischen (Wert-)Vorstellungen, sowie weitere potenzielle Arten von Critical Incidents, die über die im Material von LArS.nrw bearbeiteten Fälle hinausgehen. Selbstverständlich ist, dass auch in den ausgewählten Critical Incidents Querschnittsaufgaben der schulischen Bildung berührt werden, die sich nicht auf das fachliche Lernen im sozialwissenschaftlichen Unterricht beziehen (Kap. 10).

Die nachfolgende Skizzierung der beiden im Projekt ausgewählten inhaltlichen Schwerpunkte fokussiert auf die fachdidaktische Perspektive der ausgewählten Critical Incidents.

Herausforderungen der Diskursivität: Umgang mit Präkonzepten

Obgleich wie beschrieben weder das Konzept der Kernpraktiken noch der Critical Incidents bisher in der Sozialwissenschaftsdidaktik verbreitet ist, verweisen

erste Erfahrungen auf das mögliche Potenzial für den fachdidaktische Diskurs: In der Entwicklungsphase von LArS.nrw fand an der Universität Wuppertal ein Expert*innenworkshop zu Kernpraktiken im sozialwissenschaftlichen Unterricht statt. Sowohl von Lehrkräften als auch von Fachleiter*innen wurden dabei das Erkennen und die Diagnose von Präkonzepten als wesentliche Kernpraktiken des Unterrichtsfachs betrachtet. In LArS-Modul C greifen wir diese Herausforderung auf. „Präkonzepte" verstehen wir in dabei als „vorunterrichtliche Vorstellungen" (Weißeno et al. 2010, S. 50), die unterschiedliche Grade von fachlicher Korrektheit und Elaboration aufweisen können. Im Gegensatz zu anderen Begriffen fokussieren „Präkonzepte" dabei auf (potenzielle) Lernprozesse (Hahn-Laudenberg 2017).

Während das Erkennen von Schüler*innenkonzepten auch jenseits der Sozialwissenschaftsdidaktik zu den zentralen und wiederkehrenden Praktiken des Unterrichtens zählt, gehen wir davon aus, dass diese Anforderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern durch die fachliche Verankerung dieser Konzepte auch eine eigenständige, fachspezifische Kernpraxis darstellt. Eine analoge Einschätzung findet sich etwa in Versuchen, in der Geschichtsdidaktik Kernpraktiken zu differenzieren. So gelangt Fogo (2014) durch eine Delphi-Expert*innenbefragung unter anderem zu der eigenständigen geschichtsdidaktischen Kernpraxis „Assess Student Thinking About History" (S. 176). Diese kann, jenseits von summativen Leistungserhebungen, auch als Erfassen von Vorstellungen und Konzepten über Geschichte verstanden werden. Für die Sozialwissenschaftsdidaktik ergibt sich der fachspezifische Gehalt der Diagnose von Präkonzepten unter anderem mit Blick auf die Bedeutung diskursiv gestalteter Lehr-/Lernprozesse, in denen etwa die Entwicklung von Perspektivübernahme eng mit (politischer) Urteils- und Handlungsfähigkeit verknüpft ist.

Mit Blick auf das für uns leitende Konzept der professionellen Unterrichtswahrnehmung werden im Umgang mit Präkonzepten allerdings auch potenzielle Nachteile eines Verständnisses von *noticing* als selektive Wahrnehmung (Seidel et al. 2011) deutlich: Unter der Annahme, dass problematische Präkonzepte von Schüler*innen Lernprozesse erschweren oder blockieren – indem sie beispielsweise zum Aufbau nicht verknüpfter Wissenstrukturen beitragen –, ist es wichtig, dass diese Präkonzepte erkannt, fachwissenschaftlich reflektiert und zum Teil des Unterrichts gemacht werden. Dadurch können sie konstruktiv, etwa durch die Erzeugung kognitiver Konflikte, in unterrichtliche Lehr-/Lernprozesse einbezogen werden (Hahn-Laudenberg 2017, S. 259–266; Vosniadou et al. 2008). Dies setzt jedoch eine prinzipiell offene und für die individuellen Voraussetzungen einzelner Schüler*innen empfängliche diagnostische Aufmerksamkeit der jeweiligen Lehrkraft voraus. Wird *noticing* als Fähigkeit zu einer professionalisierten

selektiven Wahrnehmung von Unterrichtselementen verstanden, ist entscheidend, dass die dabei entstehende Aufmerksamkeit auch nicht antizipierbare, eventuell sogar überraschende und unbekannte Aspekte einschließen kann. Bezugnehmend auf das pädagogische Rahmenmodell von Fraivillig et al. (1999) sprechen Sherin und van Es in ihrer Konzeptualisierung von selektiver Wahrnehmung von einem „careful listening to the range of ideas students offer" (Sherin und van Es 2009, S. 22), die erst daraufhin, nachdem sie als solche gehört und wahrgenommen wurden, mit Blick auf die Unterrichtsziele selektiert werden.

Bei der Erfassung von Präkonzepten, und insbesondere bei der Anbahnung und Förderung der dazu nötigen Lehrkräftekompetenz, kann eine bewusste Analyse der verschiedenen Äußerungen von Schüler*innen essentiell sein, sodass bereits im Rahmen dieser Selektion ein Übergang von *noticing* in eine wissensbasierte analytische Auseinandersetzung (*knowledge-based reasoning,* Kap. 1) stattfindet. In der Sozialwissenschaftsdidaktik ist bei der analytischen Auseinandersetzung mit Präkonzepten die fachdidaktische Debatte zu Basis- und Fachkonzepten des politischen Unterrichts zu beachten (Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Weißeno et al. 2010), auf die auch im LArS-Material zu Modul C hingewiesen wird. In den verschiedenen Perspektiven dieser Debatte sehen wir eine für die Studierenden gewinnbringende Differenzierung: Wir unterteilen Präkonzepte in einerseits fachwissenschaftlicher Hinsicht *problematische* Konzepte, die politische Lernprozesse beispielsweise im Sinne der Fehlvorstellungen nach Reinhardt (2018) zu hemmen oder gar verhindern drohen, und andererseits lediglich *unterkomplexe* Vorstellungen, die als Zustandsbeschreibungen oder Momentaufnahmen von nicht abgeschlossenen Lernprozessen zu verstehen sind (Vosniadou et al. 2008). Ziel der Auseinandersetzung mit realen Schüler*innenäußerungen ist dabei, mögliche Präkonzepte zu erkennen, zu bewerten und Handlungsstrategien zu entwickeln. Dabei ist auch die Phasierung des Unterrichts relevant: Während die Diagnose von Präkonzepten im Reiheneinstieg grundlegend für die weitere Planung des Unterrichts ist, dient sie zum Ende einer Unterrichtsreihe eher der Feststellung des Lernfortschritts. Im Zentrum steht jedoch in beiden Fällen die Frage, welche unmittelbaren Reaktionsmöglichkeiten sich vor welchen Hintergründen anbieten, um auf problematische Präkonzepte einzugehen. So stellt sich für Lehrkräfte nach der Feststellung von problematischen Präkonzepten die Frage, ob und in welcher Weise geäußerte Vorstellungen von Schüler*innen hinterfragt, irritiert und/oder als fehlerhaft markiert werden sollten: Je nach Situation und nach Ausprägung des Präkonzepts kann es sinnvoll sein, unmittelbar zu reagieren, damit sich problematische Vorstellungen nicht in der Lerngruppe verbreiten. In anderen Fällen kann es angemessener sein, erst im späteren Verlauf des Unterrichts oder sogar erst in späteren Unterrichtseinheiten auf Äußerungen einzugehen.

Bei kritischen Situationen, in denen Schüler*innenvorstellungen verbalisiert werden, muss es sich nicht um außerordentliche oder dramatische Unterrichtsentwicklungen handeln. „Kritisch", im Sinne von „entscheidend" oder „bedeutend", sind hier vielmehr typische Situationen, in denen Lehrkräfte wiederholt Schüler*innenvorstellungen angemessen erfassen und deuten müssen, um den Verlauf von Unterricht gewinnbringend zu gestalten.

Umgang mit Kontroversität
Vier der sieben Vignetten des C-Moduls zeigen in unterschiedlichen Konstellationen Schwierigkeiten im Umgang mit Kontroversität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Dies betrifft insbesondere die Frage, wie Lehrkräfte relevante Themen in angemessener Form kontrovers aufbereiten können. In der von Fogo (2014) für das Fach Geschichte erarbeiteten Konzeptualisierung von Kernpraktiken wird die Darstellung verschiedener Perspektiven („Present multiple perspectives", S. 177) auf geschichtliche Fragen nicht als Kernpraxis, sondern als Element mehrerer Praktiken betrachtet. Demgegenüber verstehen wir den Umgang mit Kontroversität im sozialwissenschaftlichen Unterrichten als eigenständige sozialwissenschaftsdidaktische Kernpraxis. Dies ist gerade im deutschsprachigen Kontext durch den Beutelsbacher Konsens begründet, der als „Professionsstandard" für Lehrkräfte in sozialwissenschaftlichen Fächern betrachtet werden kann (Grammes 2016). Die ersten beiden Prinzipien des Konsenses, das *Überwältigungsverbot* und das *Kontroversitätsgebot,* machen die Frage, welche Inhalte auf welche Weise kontrovers dargestellt werden sollten, zu einer zentralen Herausforderung der Professionalisierung.

Seit Anfang des Jahrtausends wird international vor allem auf bildungstheoretischer Ebene problematisiert, welche Kriterien Lehrkräfte an Themen anlegen sollten, die „nicht direktiv" – ohne Lenkung der Lehrkraft zu einer bestimmten Zielposition – im Unterricht diskutiert werden sollen (Drerup 2021; Hand 2008; Yacek 2018). Mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens wird dabei zum einen das im Kontroversitätsgebot formulierte Kriterium, (nur) das als kontrovers dazustellen, „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist" (Wehling 1977, S. 179) durch die Unterscheidung in ein *politisches* und ein *epistemisches Kriterium* begrifflich neu spezifiziert. Zum anderen wird mit der Unterscheidung nach der „Direktivität" des Lehrkräftehandelns auch die Frage neu aufgeworfen, wann und in welchen Formen Lehrkräfte Kontroversität im Unterricht einschränken oder Position ergreifen sollten – und wann dieses Handeln in eine Form von Überwältigung umschlagen kann.

Die Herausforderungen im Umgang mit Kontroversität spitzen sich in der Frage zu, wie im Unterricht mit demokratiefeindlichen oder extremistischen

Positionen umgegangen werden sollte. Unter Lehrkräften scheinen dabei starke Unsicherheiten und auch problematische Verständnisse der eigenen Rolle vorzuliegen: So stimmte in einer Untersuchung von Oberle et al. (2018) ein Viertel der befragten angehenden und praktizierenden Lehrkräfte der Aussage zu, dass auch extremistische Positionen im Unterricht gleichberechtigt mit anderen Positionen behandelt werden sollten. Auch darüber hinaus lassen sich Zeichen für verbreitete Missverständnisse im Umgang mit Kontroversität im Unterricht erkennen: beispielsweise im Zuge der Reaktion auf die AfD-Meldeplattformen veröffentlichen Stellungnahmen von Fachgesellschaften (GPJE et al. 2018), die klarstellen, dass mit dem Kontroversitätsgebot keine Neutralität gegenüber antidemokratischen oder menschenfeindlichen Positionen gemeint ist; sowie auch in der expliziten Erläuterung der normativen Verortung des Beutelsbacher Konsenses in der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Rahmen der KMK-Empfehlung von 2018.

Hinter Annahmen einer vermeintlichen Neutralitätspflicht von Lehrkräften muss sich nicht notwendigerweise eine übersteigerte Vorstellung von Meinungsfreiheit verbergen. Im Rahmen der Erstellung des LArS-Materials führten wir zum Zweck der Material- und Aufgabenentwicklung Interviews mit einigen Wuppertaler Studierenden (Kindlinger und Hahn-Laudenberg 2023). Dabei waren die Studierenden gefordert, sich mit einer den LArS-Vignetten entnommenen Schüler*innendiskussion über die NPD-Verbotsverfahren auseinanderzusetzen. In dieser Diskussion machen sich zwei Schüler die inhaltlichen Positionen der NPD zu eigen. Sie vertreten unter anderem die Position, Grundrechte bezögen sich nur auf deutsche Staatsbürger, und äußern Vorstellungen einer vermeintlichen Überfremdung und eines Identitätsverlusts Deutschlands. Die interviewten Studierenden kamen in der Reflexion dieser Situation von sich aus schnell auf Unsicherheiten zu sprechen, die gerade durch die Repräsentation der AfD in deutschen Parlamenten bedingt waren. So erklärte ein interviewter Student:

> *Ich muss jetzt daran denken, an eine kurze Sequenz, wo ich das Praktikum hatte, wo ich auch mit einer Politiklehrerin gesprochen hab, die mir so ein bisschen erzählt hatte, dass das eine sehr kritische Sache ist, gerade wenn das um solche Themen* [Anm.: Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Unterricht] *geht. Da ging's aber mehr um die AfD, weil sie sagte, boah, das sind echt Schüler*innen dabei, die hauen manchmal Dinge raus, da muss man immer sehr vorsichtig sein, weil du darfst natürlich auch nicht … bei der NPD mag's vielleicht nochmal ein bisschen was anderes sein, aber jetzt bei der AfD muss man schon sehr vorsichtig sein, weil es immerhin, ne, eine Partei ist, die im Bundestag sitzt und so weiter, da kann man nicht einfach seine eigene Meinung mit dazu raushauen.*

Die als institutionell legitimiert wahrgenommene Repräsentation rechtspopulistischer Positionen durch die AfD wird hier als Grund gesehen, eine Reaktion zurückzuhalten und die von den Schülern in der Vignette geäußerten Meinungen als Teil eines berechtigten kontroversen Diskurses zu sehen. Im weiteren Kontext der Aussage wird auch deutlich, dass der angehende Lehrer hier nicht nur strikt fachdidaktische Bedenken anmeldet, sondern auch Unsicherheiten mit Blick auf zum einen den Umgang mit Ansprüchen von Eltern und zum anderen vermuteten, ihm aber unbekannten Vorschriften zeigt.

Im LArS-Material zu Critical Incidents vertiefen wir diese Auseinandersetzung im Modulteil „Problematische Schüler*innenäußerungen“. Hier zeigt sich in besonderem Maße unser Verständnis von Critical Incidents als *spannungsgeladene* Situationen, die einer reflexiven Bearbeitung bedürfen. Gerade für angehende Lehrkräfte in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist der Umgang mit Rechtspopulismus und -extremismus im Unterricht eine dauerhaft relevante Anforderung (Behrens 2014; May und Heinrich 2020), die in einem engen Zusammenhang zu den Grenzen von Kontroversität im Unterricht steht. Eine Problematisierung dieser Grenzziehungen ergibt sich in der Frage, wie mit Positionen umgegangen werden sollte, die von der Lehrkraft selbst nicht in den Unterricht eingebracht worden wären, aber von Schüler*innen angesprochen und eventuell auch vertreten werden (May 2016). Die Bearbeitung solcher Äußerungen ist eine pädagogische Herausforderung, die für angehende Lehrkräfte auch ein ethisches Dilemma darstellen kann. Das betrifft insbesondere die Aufrechterhaltung des Unterrichts als demokratischen Raum sowie den Schutz von anderen Schüler*innengruppen, die vom Inhalt diskriminierender und/oder menschenfeindlicher Aussagen möglicherweise indirekt oder direkt getroffen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, wie mit solchen Positionen im Unterricht umgegangen werden sollte, ist es notwendig, zwischen rechtsextremen, rechtspopulistischen oder legitimierbaren, im Unterricht offen und kontrovers zu diskutierenden konservativen Positionen zu unterscheiden. Klar erkennbare rechtsextreme Positionen lassen sich recht eindeutig als pädagogische Probleme identifizieren, denen durch ein – situationsbezogen angemessenes – Lehrkräftehandeln begegnet werden muss. Wie sich an der Aussage des interviewten Studenten zeigt, ergibt sich eine komplexere, aber möglicherweise häufiger auftretende Herausforderung gerade bei Aussagen, die sich in den Grenzgebieten freiheitlich-demokratischer Diskurse verorten lassen. Die Schwierigkeit, hier zu identifizieren, ob überhaupt ein zu bearbeitendes Problem in Aussagen von Schüler*innen vorliegt, löst sich nicht allein durch den Verweis darauf, was in institutionalisierten politischen Diskursen sagbar ist. Zugleich ist diese

Schwierigkeit nicht auf die Differenzierung zwischen rechten und rechtsextremen Positionen begrenzt: Sie zeigt sich in allen Abgrenzungsfragen mit Blick auf gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, auf politischen und religiösen Extremismus sowie in der Unterscheidung (berechtigter oder auch überzogener) Institutionenkritik und Verschwörungsgläubigkeit.

5 Critical Incidents als Reflexionsanlässe für professionelles Entscheiden und Handeln

In diesem Beitrag wurde versucht, das Konzept der Critical Incidents für die Sozialwissenschaftsdidaktik nutzbar zu machen und zu zeigen, dass kritische Ereignisse Kernpraktiken des Fachs darstellen. Dabei wurde auf Critical Incidents im Umgang mit Präkonzepten und im Umgang mit Kontroversität fokussiert. Eine besondere Herausforderung des Einsatzes von Critical Incidents in der Sozialwissenschaftsdidaktik liegt für uns im multiperspektivischen Anspruch des Fachs, der gegen eine eingeschränkte Orientierung an „vorbildlichem" Lehrkräftehandeln im Sinne von Best-Practice-Beispielen spricht. Die diskutierten Critical Incidents verweisen auf die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern, in denen sich professionelle Lehrkräfte im Umgang mit herausfordernden Situationen bewegen und kontext- und situationsbasiert entscheiden. Wir haben beschrieben, wie wir diese Form der Auseinandersetzung in der Vignettenauswahl und Materialgestaltung zum LArS.nrw-Modul C („Herausfordernde Situationen") anzuregen und zu fördern versucht haben.

An verschiedenen Stellen verweisen wir auf die über die Sozialwissenschaftsdidaktik hinausgehende Relevanz der ausgewählten Critical Incidents. Zugleich haben wir erläutert, dass diese Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht als Ankerfach der politischen Bildung durch die Notwendigkeit ihrer reflexiven Bearbeitung in einer besonderen fachspezifischen Weise bedeutend sind. Gerade hier stellen sie Lehrkräfte vor tiefgreifende Anforderungen der Verknüpfung ihrer pädagogischen Rolle mit den Inhalten ihres Unterrichtsfachs. Wichtig ist dabei zunächst, dass angehende Lehrkräfte sowohl die Vielschichtigkeiten von Unterrichtssituationen als auch die diversen und teils gegensätzlichen an Unterricht gestellten (fach-)didaktischen Ansprüche überhaupt als solche erkennen können. Welches Handeln dabei in einer gegebenen Situation angebracht ist, lässt sich nicht im Vorhinein bestimmen – dies schließt jedoch nicht aus, im Studium typisierte Muster für solche Situationen zu erwerben, die eine Reflexionsvorlage für die spätere Praxis liefern können (Cramer et al. 2019). In

der Auseinandersetzung mit den von uns ausgewählten und aufbereiteten herausfordernden Fällen möchten wir Lehrkräften dazu verhelfen, ein Repertoire an Strategien anzulegen, die es ihnen ermöglichen, professionell und persönlich relevante Entscheidungen in der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsplanung und Unterrichtsinteraktion als solche zu erkennen und entsprechend auf sie zu reagieren.

Literatur

Abs, H. J., & Pyka, T. (2013). Using critical incidents for the assessment of citizenship competence. In M. Print & D. Lange (Hrsg.), *Civic education and competences for engaging citizens in democracies* (S. 125–148). Sense.

Autorengruppe Fachdidaktik. (2011). Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift. Reihe Politik und Bildung: Bd. 64. Wochenschau.

Behrens, R. (2014). Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Wochenschau.

Brantley-Dias, L., Dias, M., Frisch, J. K. & Rushton, G. (März 2008). The Role of Digital Video and Critical Incident Analysis In Learning to Teach Science. American Educational Research Association Annual Meeting, New York.

Bruster, B. G. & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. Reflective Practice, 14(2), 170–182. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732945.

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. & Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. Qualitative Research, 5(4), 475–497. https://doi.org/10.1177/1468794105056924.

Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K. & Fox, D. L. (2009). Using Video Editing to Cultivate Novice Teachers' Practice. Journal of Research on Technology in Education, 42(1), 73–94. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782542.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogik, 65(3), 401–423.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0.

Drerup, J. (2021). Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen. Reclam.

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. Psychological bulletin, 51(4), 327–358.

Fogo, B. (2014). Core Practices for Teaching History: The Results of a Delphi Panel Survey. Theory & Research in Social Education, 42(2), 151–196. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781.

Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(3), 344–364.

Fraivillig, J. L., Murphy, L. A. & Fuson, K. C. (1999). Advancing Children's Mathematical Thinking in Everyday Mathematics Classrooms. Journal for Research in Mathematics Education, 30(2), 148–170.

GPJE, DVPB & DVPW-Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung. (2018). Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen". Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung; Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB); Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft. http://gpje.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf.

Grammes, T. (2016). Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung (S. 155–165). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Gronostay, D. (2019). Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. Educational Theory, 58(2), 213–228.

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education. Routledge.

Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. Journal of Social Science Education, 20(3), 29–54. https://doi.org/10.11576/jsse-4087.

Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. Herausforderung Lehrer*innenbildung, 6(1), 18–35. https://doi.org/10.11576/hlz-5400.

Kultusministerkonferenz. (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

Levinson, M. & Fey, J. (2019). Democratic Discord in Schools: Cases and Commentaries in Educational Ethics. Harvard Education Press.

Lokey-Vega, A. & Brantley-Dias, L. (2006). Another View on Mentoring. Learning & Leading with Technology, 34(2), 18–21.

Manzel, S. & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken Elektronische Ressource (S. 198–215). Waxmann Verlag.

May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?

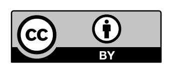
eine Debatte der politischen Bildung (S. 233–241). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.
May, M. & Heinrich, G. (2020). Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule. Verlag W. Kohlhammer.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW. (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf.
Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In S. Manzel & L. Möllers (Hrsg.), Populismus und Politische Bildung (S. 53–61). Wochenschau.
Reinhardt, S. (2018). Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (7. Aufl.). Sekundarstufe I + II. Cornelsen.
Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions (1. Aufl.). The Jossey-Bass higher education series. Jossey-Bass.
Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. Zeitschrift für Pädagogik, 60(6), 850–866. https://doi.org/10.25656/01:14686.
Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 56. Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (S. 296–306). Beltz.
Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? Teaching and Teacher Education, 27(2), 259–267. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009.
Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. Teaching & Teacher Education, 27(3), 648–656. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003.
Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. Journal of Teacher Education, 60(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155.
Shuttleworth, J. M., Patterson, T. J. & Jaffee, A. T. (2018). Viewing videos of controversial issues instruction: What influences transformative reflection? Journal of Social Studies Education Research, 9(4), 1–29.
Tripp, D. (1993). Critical incidents in teaching: Developing professional judgement. Psychology Press.
Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. International Journal of Qualitative Studies in Education, 7(1), 65–76. https://doi.org/10.1080/0951839940070105.
van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. Journal of Technology and Teacher Education, 10(4), 571–596.

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In S. Vosniadou (Hrsg.), International Handbook of Research on Conceptual Change (S. 3–34). Routledge.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Teil 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 173–183). Klett.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1016. Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.

Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. Journal of Philosophy of Education, 52(1), 71–86. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12282.



Animationsfilme in der Lehrer*innenbildung



Arbeit mit LArS-Animationsvideos in der Lehrer*innenbildung

Katrin Hahn-Laudenberg, Dorothee Gronostay und Sabine Manzel

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden die Möglichkeiten der praktischen Arbeit mit den LArS-Animationen und den entwickelten Lehr-Lernmaterialien vorgestellt. Nach der Erläuterung des didaktischen Konzepts wird ein Überblick über die erstellten Animationsvideos gegeben. Der Beitrag bietet eine grundlegende Einführung in den Aufbau und Inhalt der Lehr-/Lernumgebungen in drei Modulen mit insgesamt 12 Modulteilen. Darüber hinaus werden die Prozesse der Qualitätssicherung erläutert.

Schlüsselwort

Animationsvideo • Lehrer*innenbildung • Sozialwissenschaft • Open Educational Resources • Lehr-/Lernmaterialien

K. Hahn-Laudenberg (✉)
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

D. Gronostay
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: dorothee.gronostay@tu-dortmund.de

S. Manzel
Universität Duisburg-Essen, Duisburg, Deutschland
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_6

1 Einleitung

Nachdem im ersten Teil des Bandes die theoretischen und konzeptuellen Grundlagen eingeführt wurden, werden im zweiten Teil des Bandes die Möglichkeiten der praktischen Arbeit mit den LarS-Animationen und den entwickelten Lehr-Lernmaterialien vorgestellt. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über das didaktische Konzept sowie die erstellten Animationsvideos. Er bietet ebenfalls eine grundlegende Einführung in den Aufbau und Inhalt der Lehr-/Lernumgebungen in insgesamt 12 Modulteilen, verteilt auf drei Module. Darüber hinaus werden die Prozesse der Qualitätssicherung erläutert. An diesen einführenden Beitrag schließen zunächst drei spezifische Beiträge zur Arbeit mit den einzelnen Modulen an. Möglichkeiten des Einsatzes in Prüfungskontexten, in benachbarten Fachdidaktiken, in der demokratiepädagogischen Lehrer*innenbildung sowie in der barrierefreien Lehre werden daran anknüpfend in eigenen Beiträgen aufgezeigt.

2 Didaktisches Konzept

Das Projekt LArS – ***L**ernen mit **A**nimationsfilmen **r**ealer **S**zenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer* – gründet vor dem in Kap. 1 eingeführten fachdidaktischen Hintergrund auf der Annahme, dass eine praxisbezogene Lehramtsausbildung auf Anschauungsmaterial angewiesen ist. Videovignetten werden dabei der Komplexität unterrichtlicher Lehr-/Lernprozesse besser gerecht als alternative Dokumentationsformen von Unterricht (z. B. Transkriptionen, Mitschriften). Gleichzeitig entlasten sie vom unmittelbaren Handlungsdruck der tatsächlichen Lehrtätigkeit und sind daher besonders geeignet fachdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis in der universitären Phase der Lehrerbildung miteinander zu verknüpfen (Herbst et al. 2013; Seidel et al. 2010). Unterrichtsvideos bergen also ein besonderes Potenzial – gleichzeitig liegen, wie in Kap. 2 gezeigt wurde, in der Lehrer*innenbildung im Fach Sozialwissenschaften kaum frei verfügbare Unterrichtsvideos vor.

Animierte Vignetten eigenen sich gleichermaßen zur Anregung von Analyse- und Reflexionsprozessen wie Videoaufnahmen, die reale Schüler*innen abbilden (Herbst et al. 2013). Zusätzlich bieten sie den Vorteil, dass die Komplexität der dargestellten Unterrichtssequenz (z. B. der Grad der Individualität der dargestellten Personen hinsichtlich Verhalten, Kleidung, Aussehen) auf fachdidaktisch relevante Aspekte fokussiert werden kann (Herbst et al. 2011). Animierte Vignetten authentischer Unterrichtsaufnahmen ermöglichen darüber hinaus, nicht

nur tatsächliches Unterrichtshandeln von Lehrpersonen und Schüler/-innen zu dokumentieren, sondern auf eine Problem- oder Entscheidungssituation als Ausgangspunkt *(common trunk)* mehrere alternative Handlungsfortgänge *(alternative endings)* zu modellieren (Herbst et al. 2011).

Die LArS-Animationen repräsentieren solche authentische Unterrichtssituationen und ermöglichen gleichzeitig eine Komplexitätsreduktion auf relevante Aspekte. Sie umfassen ein Set aus Schüler*innen- und Lehrer*innen-Avataren, mit denen reale Unterrichtszenen nachgestellt und auf fachdidaktische Kernaspekte zugeschnitten werden. Da die in den LArS-Videos verwendeten Avatare keine Identifikation der zugrunde liegenden Personen ermöglichen, erfüllen die Animationsfilme höchste datenschutzrechtliche Standards und können daher als Open Educational Resources (OER), also als freie Lern- und Lehrmaterialien, zur Verfügung gestellt werden. Links zu den Videos sind in Anhang A zu finden, einzelne Bilder aus den Videos in Anhang B.

Ein weiterer besonderer Vorteil eines bedeutsamen Teils des animierten Videomaterials liegt neben der Authentizität darin, dass in vielen Fällen nicht nur eine unterrichtliche Realisierung (bspw. einer Einstiegssequenz mittels bestimmter Karikatur) vorlag, sondern – wie in Kap. 2, Abschn. 3.2 erläutert – für die Erstellung der Videovignetten aus bis zu zehn Umsetzungen derselben Unterrichtsplanung (durchgeführt von verschiedenen Lehrkräften in zehn Schulklassen) zwei oder mehrere Realisierungen unter fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt werden konnten. Dies erweitert die Möglichkeiten der Auswahl typischer *regular practice* und eröffnet darüber hinaus auch den Vergleich unterschiedlicher Realisierungen derselben Unterrichtssequenz (unter Verwendung identischer Unterrichtsmaterialien) oder den Vergleich unterschiedlichen fachdidaktischen Umgangs mit typischen Herausforderungen in der Unterrichtsplanung bzw. -umsetzung *(compare practice)*. Dies ist fachdidaktisch besonders ergiebig, da Unterrichtsqualität sich nicht nur anhand der eingesetzten Unterrichtsmethoden oder Medien beschreiben lässt, sondern wesentlich davon abhängt, wie diese eingesetzt werden, d. h., welche kognitiven und sozialen Lernaktivitäten sowie Denkoperationen angeregt werden (Chi und Wylie 2014; Hahn-Laudenberg 2022; Klieme 2019).

Zielgruppen LArS.nrw reduziert sich nicht auf die Bereitstellung authentischer Praxisbeispiele in Form von Animationsvideos, sondern umfasst darüber hinaus eine fachdidaktische Einbettung in Lehr-/Lernkontexte. Die in Bezug auf die Animationsfilme entwickelten Lehr-/Lernmaterialen sind in erster Linie für den Einsatz in der universitären Lehramts(aus)bildung konzipiert. Sie können hier in unterschiedlichen Stadien des Studiums eingesetzt werden. Das digitale Lehr-/Lernangebot

umfasst zum einen die Bereitstellung der animierten Videovignetten realer Unterrichtsaufnahmen selbst. Diese werden durch begleitende Materialien, beispielsweise eingesetzte Unterrichtsmaterialien, ergänzt und sind in die Lehr-/Lernumgebungen mit interaktiven Beobachtungs-, Analyse- und Reflexionsaufgaben eingebettet. Diese werden flankiert durch theoriebezogene Vorbereitungsaufgaben sowie aufgezeigten Möglichkeiten der Nachbereitung und Vertiefung. Da die Vignetten jeweils Beispiele unterrichtlicher Praktiken dokumentieren, entsprechen sie dem *Ansatz situierten Lernens* (Reusser 2005). Zudem orientieren sich die Lehr-/Lernmaterialien an dem Konzept des *exemplarischen Lernens,* bei dem anhand von bedeutsamen Fallbeispielen – hier ausgewählten Unterrichtssequenzen – fachdidaktisch relevante Theorien und Modelle erarbeitet und/oder reflektiert werden („Fallprinzip“; Reinhardt 2018, S. 127–138). Das digitale Lehr-/Lernangebot kann in fachdidaktischen Seminarveranstaltungen in Präsenz, Distanz und insbesondere in Blended-Learning-Formaten (Erpenbeck et al. 2019) eingebunden werden. Dabei werden Phasen selbstgesteuerten Lernens mit Präsenzphasen in Seminarveranstaltungen kombiniert. So kann eine erste Auseinandersetzung mit der Vignette in der Vorbereitung erfolgen: Eine Vignette wird mehrfach betrachtet, begleitet durch die interaktive Bearbeitung von Beobachtungs- und ersten Analyseaufgaben. Darauf aufbauend kann in der Präsenzphase im Sinne eines *Inverted Classroom-Modells* (Schäfer 2012) der Fokus auf diskursive Reflexionsprozesse gelegt werden. In Abhängigkeit von den Präferenzen der Lehrenden können die Materialien jedoch auch gemäß dem Ansatz des *forschenden Lernens* (Huber 2009) genutzt werden, indem im Sinne einer kleinen empirischen Untersuchung Merkmale der dargestellten Unterrichtssituation kriteriengeleitet erhoben und ausgewertet werden. So könnte beispielsweise eine Kodierung der verwendeten Kategorien des Lehrer*innenfeedbacks auf fachliche und nichtfachliche Äußerungen im Politikunterricht erfolgen.

Die für die Lehr-/Lernumgebungen entwickelten Aufgaben zielen auf die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und damit verbunden die Anwendung und den wissensbasierten Transferprozess von fachdidaktischen Theorien und Modellen auf unterrichtspraktische Beispiele. Sie fördern und fordern damit Kompetenzen, die in der Regel nach Erwerb des erforderlichen Grundlagen- und Überblickswissens in fachdidaktischen Seminarveranstaltungen adressiert werden. Gut bietet sich auch die Einbettung in Seminare zur Begleitung des Praxissemesters an. Aber auch in einführenden sowie weiterführenden universitären Vorlesungsformaten können die authentischen Animationsvideos eingesetzt werden, um unterrichtliche Handlungsprobleme aufzuzeigen (Problemaufriss) und/oder die Relevanz fachdidaktischer Theorien und Modelle mit Hilfe von Vignetten

zu illustrieren (Veranschaulichung). LArS.nrw trägt in diesem Ansatz insbesondere zu einer stärkeren Aktivierung und zu vertieften Verstehensprozessen („deep understanding of teaching and learning"; Blomberg et al. 2013, S. 93) bei den Studierenden bei. Ebenfalls ist ein Einsatz in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung denkbar. Dabei können die in den Vignetten gezeigten Beispiele mit eigenen Unterrichtserfahrungen in Beziehung gesetzt werden.

Flexible Einsatzmöglichkeiten, modularer und teilmodularer Aufbau Um möglichst flexibel in unterschiedlichen Lernkontexten einsetzbar zu sein, wurden die Lehr-/Lernmaterialien modular aufgebaut. Drei Module mit unterschiedlichem inhaltlichen Fokus sind wiederum in jeweils vier Modulteile aufgeteilt. Diese können sinnvoll in konsekutiver Bearbeitung eingesetzt werden, sind aber insbesondere für einen flexiblen Einsatz von Modulen bzw. Modulteilen in unterschiedlichen Seminarkontexten konzipiert. Ebenfalls werden in den Handreichungen teils Möglichkeiten aufgezeigt, wie Modulteile variiert werden können. Die für die Bearbeitung eines Modulteils erforderlichen Vorkenntnisse werden in den dazugehörenden Handreichungen jeweils kurz skizziert. Ein Überblick über die Lehr-/Lernmaterialen und deren Aufbau wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

Bereitstellung als offene Bildungsmaterialien (OER) Die Animationsvideos und Lehr-/Lernmaterialien werden Plattform ORCA.nrw als OER-Material (*Open Educational Resources* = offene Bildungsmaterialien) für die Lehrer*innenbildung frei zur Verfügung gestellt. ORCA.nrw (Open Resources Campus des Landes Nordrhein-Westfalen) ist ein hochschulübergreifendes Online-Landesportal für Studium und Lehre, in dem OER-Materialien für die allgemeine Nutzung (innerhalb und außerhalb NRWs) bereitgestellt werden. Gleichzeitig fungiert ORCA.nrw als Netzwerk, in dessen Rahmen die Entwicklung von OER-Materialien für die universitäre Lehre unterstützt wird. Das LArS-Projekt ist Teil der hierauf bezogenen Förderlinie OERContent.nrw des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Alle aus dem Projekt zur Verfügung gestellten Materialien verfügen über eine Creative Commons-Lizenz der Sorte Attribution-Share-Alike 4.0 International (CC BY-SA 4.0) (vgl. Abb. 1).



Abb. 1 Logo der Creative Commons-Lizenz Share-Alike 4.0 (CC BY-SA 4.0)

Dies bedeutet, dass die Materialien frei zugänglich sind, sowohl nicht kommerziell wie auch kommerziell genutzt und unter Nennung der Urheber*innen weiter verbreitet werden dürfen. Die Werke dürfen darüber hinaus für den eigenen Einsatz bearbeitet und weiterentwickelt werden. Allerdings dürfen bearbeitete Versionen nur unter Transparentmachung der Bearbeitung sowie der Nennung der ursprünglichen Urheber*innen und unter der gleichen oder einer kompatiblen Lizenz *(Share-Alike)* veröffentlicht werden (vgl. Kreutzer 2016, S. 31 ff.).

ORCA.nrw bietet die Möglichkeit, die Materialien direkt in die eigene digitale Moodle- oder Ilias-Lernumgebung einzubinden und zu adaptieren. Dabei kann die LArS-Module als kompletter Moodle-Kurs importiert werden, ebenso können einzelne Dateien herunter- und ins eigene System hochgeladen werden. Perspektivisch soll es ebenfalls möglich sein, die Materialien in ORCA zu belassen und nur zu verlinken. Je nach Spezifikation der Lernumgebungen an den jeweiligen Universitäten bietet die Verlinkung den Vorteil, dadurch mögliche Probleme mit Upload-Grenzen mit Blick auf die zum Teil sehr großen Dateiformate zu vermeiden. Die Aufgaben zu den Modulteilen werden unter anderem in interaktiven Kursbüchern im H5P-Inhaltstyp „Interactive Book" bereitgestellt. Diese Form der Bereitstellung ermöglicht die einfache Integration in bestehende Strukturen der gängigen Lernplattformen Moodle oder Ilias. Neben der einfachen Übernahme oder Integration ermöglicht die Modularität des Formates auch die Anpassung der Aufgaben an die eigenen Bedürfnisse. Gerade für die individuelle Vorbereitung nutzen die LArS-Lernangebote die interaktiven Möglichkeiten des H5P-Formats. So werden in Kurzquizzes zum Vorwissen automatisierte Rückmeldungen mit kurzen Erläuterungen gegeben. Auch bei einfacheren Beobachtungsaufgaben können den Studierenden nach der individuellen Bearbeitung Hinweise zu Lösungen angezeigt werden. Zu einigen Reflexionsaufgaben können exemplarische Studierendenaussagen als Diskussionsanlass eingeblendet werden Die Inhalte der Lehr-Lernumgebungen (Aufgabenstellungen, Quizformate etc.) werden zudem im PowerPoint- und PDF-Format zur Verfügung gestellt. Die im Projekt entwickelten Materialien stehen ebenfalls auf der projekteigenen Website (www.politik-unterricht.de) frei zur Verfügung: hier sind alle Filme, Comics sowie sämtliche Begleit- und Kontextmaterialien übersichtlich für Interessierte dokumentiert und zugänglich. Die Animationen sind darüber hinaus auf Youtube mit deutschem und englischen Untertitel anzeigbar (https://www.youtube.com/@LArS-classroom-animations).

Barrierefreie Materialien Alle LArS-Materialien stehen barrierefrei zur Verfügung. Für die Videos werden Untertitelungen für hörbeeinträchtigte Personen angeboten und für sehbeeinträchtigte Personen stehen Audiodeskriptionen bereit. Sämtliche PDF-Dateien sind barrierefrei gestaltet; darüber hinaus werden auch die

barrierefreien Word-Dokumente auf der Plattform angeboten. Eine barrierefreie Lehr-/Lernumgebung stellt sicher, dass die Materialien von den entsprechenden Studierenden, Lehrenden, Fachleiter*innen etc. mühelos aufgefunden werden können. Technisch ist es derzeit noch nicht möglich, alle Elemente aus H5P barrierefrei zu gestalten; hier können die barrierefreien PDF- und Word-Dokumente, welche die Interactive Books aus H5P vollumfänglich abbilden, für eine Alternative sorgen, sodass eine inklusive und diversitätssensible Lehre möglich ist. Weitere Informationen zur Barrierefreiheit im Kontext von LArS.nrw finden sich im Kap. 13 in diesem Band.

3 Die LArS-Module im Überblick

LArS.nrw vermittelt in drei Modulen mit jeweils vier eigenständigen Modulteilen curriculare Kerninhalte der fachdidaktischen Lehre im Lehramtsstudium des Sekundarbereichs der Sozialwissenschaften. Im Fokus stehen die unterrichtliche Einstiegsphase (Modul A), die Urteilsbildungsphase (Modul B) und der Umgang mit herausfordernden Lehr-/Lernsituationen, sog. *critical incidents* (Modul C). Analyseschwerpunkte beziehen sich z. B. auf die Qualität von Argumentations- und Urteilsphasen (Gronostay 2019), Unterrichtskommunikation (Manzel und Sowinski 2014), Schüler*innenvorstellungen (Hahn-Laudenberg 2017) oder die Realisation von Kontroversität im Unterricht (Kindlinger 2021). Insgesamt liegen damit Konzeptionen für zwölf Sitzungen (à 90 min plus Vor- und Nachbereitung) mit jeweils ein oder meist zwei kurzen Videos mitsamt Lehr-/Lernmaterialien vor. Der Aufbau aller Modulteile folgt einer gemeinsamen Logik. Bedingt durch die unterschiedlichen Fragestellungen und Analyseschwerpunkte differenzieren die Module gleichzeitig in ihrer konkreten Ausgestaltung.

3.1 Aufbau und Inhalte

Das Lehr-/Lernangebot besteht aus drei wesentlichen Bausteinen: Zunächst umfasst jeder Modulteil die dazugehörenden *Animationsvideos.* Auch wenn mit der Produktion der animierten Videovignetten bereits eine Auswahl fachdidaktisch relevanter Lehr-/Lernprozesse verbunden ist (Gronostay und Manzel 2018), können diese nicht nur unter einem, sondern stets unter mehreren inhaltlichen Perspektiven erschlossen werden. Die Videos sind daher jeweils mit Schlagwörtern und Kurzbeschreibungen versehen. Dadurch lassen sich für die jeweiligen

Lehrkontexte auch unabhängig vom in den Lehr-/Lernmaterialien eingebetteten fachdidaktischen Kontext leicht passende Unterrichtsbeispiele recherchieren. Tab. 1 gibt einen Überblick über die bereitgestellten Animationsvideos (Links zu den Videos in Anhang A).

Die Videos werden, soweit vorhanden, durch Begleitmaterialien wie Arbeitshefte der Schüler*innen, Verlaufspläne, Transkriptionen etc. ergänzt. Alle Videovignetten können zusätzlich als Bildsequenzen der Unterrichtssituation in Form von Comics heruntergeladen werden. Dieses bildet wesentliche Dialoge und Situationen ab und kann von den Lernenden bearbeitet und/oder beispielsweise ausgedruckt in die Präsenzlehrveranstaltung mitgebracht werden. Neben den ergänzenden Einsatz bei der Bearbeitung können die Comicdarstellungen für die Visualisierung einzelner Szenen etwa im Rahmen von Präsentationen genutzt werden, sowie als unterstützendes Mittel in Gruppendiskussionen zu den Lehr-/Lernaufgaben oder als Teil einer Lernüberprüfung in Tests oder Klausuren (Beispiele in Anhang C).

Den zweiten Baustein bilden die für die Arbeit mit den Animationen entwickelten *fachdidaktischen Lehr-/Lernmaterialien.* Diese sind für den Einsatz im Kontext der universitären Präsenzlehre oder universitärer Blended-Learning Formate konzipiert. Der Aufbau der Lehr-/Lernmaterialien selbst wird in Abschn. 3.2 näher beschreiben, nachdem zunächst ein inhaltlicher Überblick über die Module gegeben wird. Die Materialen bieten dabei – wie auch die Animationsvideos selbst – stets mehrere fachdidaktische Fixpunkte (Hidding-Kalde 2013), anhand derer die Analyse und Reflexion der dargestellten Lehr-/Lernsituation erfolgt. Den dritten Baustein bilden die *Handreichungen* für Dozierende, in denen Hinweise zur Seminargestaltung sowie zu Erwartungen für die Aufgabenbearbeitungen gegeben werden.

Modul A: Die Einstiegsphase im sozialwissenschaftlichen Unterricht Dieses Modul bietet eine Einführung in die Funktionen und Qualitätsmerkmale von Unterrichtseinstiegen im sozialwissenschaftlichen Unterricht am Beispiel verschiedener fachtypischer Methoden und Medien, wie etwa Einstiege mit Karikatur, mit Zitaten, anhand von Schüler*inneninteressen, mit Film, Vortrag oder Schulbuch. Die in den Modulen adressierten Kompetenzen orientieren sich an jeweils an den in Kap. 1 eingeführten Kompetenzbereichen. Im Modul A liegen neben der übergeordneten Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung weitere Schwerpunkte auf der fachbezogenen Kommunikation sowie auf Entwicklung und Evaluation. Dabei können im Rahmen der Modulteile die Funktionen der Einstiegsphase im besonderen Maße durch den Vergleich unterschiedlicher Einstiege, zum Teil sogar durch

Tab. 1 Übersicht über die 22 erstellten LArS-Animationsfilme. (Eigene Darstellung)

Vignette	Titel des Films	Thema	Jahrgang	Modulteil	Name des Modulteils
No. 01	Einstieg mit Karikatur I	NPD-Verbot	9	A 1	Einstieg mit Karikaturanalyse
No. 02	Einstieg mit Karikatur II	NPD-Verbot	9	A 1	Einstieg mit Karikaturanalyse
No. 03	Einstieg mit Schülerinteressen	Integration	8	A 2	Schüler*innenorientierung und Problemorientierung in der Einstiegsphase
No. 04	Einstieg mit Zeitungsartikel	Integration	8	A 2	Schüler*innenorientierung und Problemorientierung in der Einstiegsphase
No. 05	Einstieg mit Zitaten	Mindestlohn	8	A 3	Motivierung und Mobilisierung in der Einstiegsphase
No. 06	Einstieg mit Lehrervortrag	Grundeinkommen	11	A 3	Motivierung und Mobilisierung in der Einstiegsphase
No. 07	Einstieg mit Schulbuch	Drogen	8	A 4	Die politikdidaktische Perspektive in der Einstiegsphase
No. 08	Einstieg mit Film	Politik und Medien	8		
No. 09	Rollenausstieg nach Talkshow	Politik und Medien	8	B 1	Funktionen & Methoden der Urteilsbildungsphase
No. 10	Diskussionsverhalten von Schüler*innen	Grundeinkommen	11		
No. 11	Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion	NPD-Verbot	9	B 2	Diskussionsverhalten der Schüler*innen

(Fortsetzung)

Tab. 1 (Fortsetzung)

Vignette	Titel des Films	Thema	Jahrgang	Modulteil	Name des Modulteils
No. 12	Urteilen und Fachwissen	Mindestlohn	8	B 3	Schüler*innenvorstellungen und Lernschwierigkeiten
No. 13	Argumentieren	NPD-Verbot	8		
No. 14	Urteilen in Gruppenarbeiten	NPD-Verbot	8	B 4	Urteilsbildungsprozesse – Qualitätskriterien
No. 15	Urteilen im Stundenverlauf	Politik und Medien	8		
No. 16	Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren	NPD-Verbot	9	C 3	Handlungsmöglichkeiten bei problematischen Schüler*innenäußerungen
No. 17	Ursachen von Migration	Integration	8	C 3	Handlungsmöglichkeiten bei problematischen Schüler*innenäußerungen
No. 18	Braucht man Parteien?	Parteien	11	C 1	Problematische Präkonzepte
No. 19	Der Begriff „Macht“	Globalisierung	8	C 2	Didaktische Reduktion
No. 20	Perspektiven auf Global Governance	Global Governance	12	C 2	Didaktische Reduktion
No. 21	Probleme der Integration	Integration	8	C 4	Kontroverse Themen im Unterricht
No. 22	Umweltschutz umgekehrt	Umwelt	8	C 4	Kontroverse Themen im Unterricht

Anmerkung: Video 3 und 17; 4 und 21; 5 und 12; 6 und 10; 8 und 15 basieren jeweils auf der gleichen Stunde einer Klasse. Die Umsetzung in die Animation erfolgte aufgrund der unterschiedlichen didaktischen Fragestellungen aber unabhängig voneinander.

den Vergleich unterschiedlicher Realisierungen derselben Unterrichtssequenzen, erarbeitet und diskutiert werden (siehe Tab. 2).

Modul B: Die Urteilsbildungsphase im sozialwissenschaftlichen Unterricht Dieses Modul bietet am Beispiel von diskussionsbasierten Methoden eine Einführung in die Funktionen und Qualitätskriterien der Urteilsbildungsphase im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Darüber hinaus steht die kommunikative Handlungskompetenz im Fokus. Auch hier steht sich die Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Zentrum, hinzukommen die Schwerpunkte der Entwicklung und Evaluation sowie je nach Modulteil auch fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen und/oder fachbezogene Kommunikation (siehe Tab. 3).

Modul C: Critical Incidents: Herausfordernde Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht Dieses Modul thematisiert am Beispiel unterschiedlicher Unterrichtsthemen und -phasen den Umgang mit besonders herausfordernden Situationen des Unterrichtens, den sog. *critical incidents*. Im Fokus steht die Identifikation, Generierung und Abwägung von Handlungsoptionen. Auch das Antizipieren möglicher *critical incidents* in der Unterrichtsplanung ist Gegenstand dieses Moduls. Wie bei den anderen beiden Modulen geht es primär um die Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung. Hinzu kommen in Modul C die Fokusse auf fachbezogenes Unterrichten durch die Diskussion von Handlungsoptionen, auf das fachbezogene Diagnostizieren und Beurteilen sowie auf die Entwicklung und Evaluation (siehe Tab. 4).

3.2 Elemente der LArS-Lernumgebung

Neben den Videoanimationen selbst enthält das digitale Lehr-/Lernangebot vorbereitende, begleitende und weiterführende Aufgaben. Dabei werden ergänzend Theorie- und Praxisperspektiven berücksichtigt, um die Verknüpfung beider Perspektiven durch die wissensbasierten Prozesse einer professionellen Unterrichtswahrnehmung bei den Studierenden zu fördern, wie dies in Kap. 1 eingeführt wurde. Die Lehr-/Lerneinheiten sind dabei als komplette Seminarsitzungen vorbereitet, deren Abläufe in den Handreichungen beschrieben werden. Gleichzeitig sind die Materialien einfach, flexibel und bedarfsgerecht für davon abweichende Lehrkontexte und Lehrplanungen adaptierbar. Die Funktion des digitalen Lehr-/Lernmaterials ist damit über eine unveränderte Übernahme in die Lehre hinaus

Tab. 2 Modulteile des Moduls A im Überblick. (Eigene Darstellung)

Modulteil & Videotyp	Titel	Fachdidaktische Einbindung
A1 2 Videos *Compare practice*	Einstieg mit Karikaturanalyse	Die Methode der Karikaturenanalyse als Einstieg wird anhand von fachdidaktischer Theorie an zwei Beispielen (No. 1 & 2) nachvollzogen und hinsichtlich ihrer Umsetzung reflektiert. Ebenso werden die inhaltlichen Aspekte der Karikatur analysiert und im Adressat*innenkontext reflektiert. Die Unterschiede bei der Umsetzung in zwei Klassenverbänden mit unterschiedlichen Lehrkräften auf Basis identischer Unterrichtsmaterialien können dabei herausgearbeitet und diskutiert werden.
A2 2 Videos *Compare practice*	Schüler*innenorientierung und Problemorientierung in der Einstiegsphase	In diesem Modulteil werden ein Einstieg mit Orientierung an Schüler*inneninteressen (No. 3) und ein Einstieg mit Zeitungsartikeln (No. 4) vergleichend bearbeitet. Mit Blick auf die fachdidaktischen Kriterien der Schüler*innenorientierung und der Problemorientierung werden Chancen und Herausforderungen der jeweiligen Einstiege analysiert. Beide Einstiege lassen sich sinnvoll auf die Funktionen der Einstiegsphase untersuchen. Gerade die sehr unterschiedliche Herangehensweise der thematischen Einstiege macht es möglich, Stärken und Schwächen der jeweiligen Form herauszuarbeiten und zu vergleichen.

(Fortsetzung)

Tab. 2 (Fortsetzung)

Modulteil & Videotyp	Titel	Fachdidaktische Einbindung
A3 2 Videos *Compare practice*	Motivierung und Mobilisierung in der Einstiegsphase	Dieser Modulteil fokussiert auf Motivierung sowie Mobilisierung und damit auf zwei zentrale Funktionen der Einstiegsphase. Dafür werden ein Einstieg mit Lehrervortrag (No. 6) und ein Einstieg mit Zitaten (No. 5) vergleichend analysiert und Handlungsoptionen diskutiert. Dabei werden unterrichtsplanerische und prozessbezogene Bedingungen für Motivierung und Mobilisierung reflektiert.
A4 1 Videos *Regular practice*	Die politikdidaktische Perspektive in der Einstiegsphase	Der Modulteil fokussiert auf Wege der Aktivierung von Vorwissen in der Einstiegsphase. Beim Einstieg mit dem Schulbuch (No. 7) stehen Analysen hinsichtlich des Aspekts der Fachlichkeit (Problematisierung) sowie zu Schüler*innenkonzepten zum Begriff „Politik“ im Vordergrund.

Tab. 3 Modulteile des Moduls B im Überblick. (Eigene Darstellung)

Modulteil & Videotyp	Titel	Fachdidaktische Einbindung
B1 1 Video *Regular practice*	Funktionen und Methoden der Urteilsbildungsphase	In diesem Modulteil werden Potenziale und Herausforderungen handlungsorientierter Unterrichtsmethoden für die Urteilsbildung bearbeitet. Dabei werden am Beispiel einer Talkshow (No. 9) Elemente und Funktionen des Rollenausstiegs in Bezug auf die Urteilsbildung von Schüler*innen erarbeitet und reflektiert.
B2 1 Video *Regular practice*	Diskussionsverhalten der Schüler*innen	Dieser Modulteil fokussiert auf die fachdidaktische Diagnostik hinsichtlich des Diskussionsverhaltens von Schüler*innen und der Beziehung zwischen dem Fachwissen der Schüler*innen und ihrem politischen Urteil. Am Beispiel des Diskussionsverhaltens in einer Fishbowl-Diskussion (No. 11) zum Thema NPD-Verbot werden der Argumentationsaustausch der Schüler*innen analysiert und mögliche erkennbare Fach- und Fehlkonzepte diskutiert. Hiervon ausgehend werden Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft, wie das Für und Wider eines Eingriffs in Diskussionen, reflektiert.
B3 1 Video *Regular practice*	Schüler*innenvorstellungen und Lernschwierigkeiten	Der Zusammenhang zwischen Urteilen und Fachwissen steht im Mittelpunkt dieses Modulteils. Anhand einer Vignette, die eine Unterrichtsdiskussion zum Thema Mindestlohn zeigt (No. 12), diagnostizieren die Studierenden das Verständnis der Schüler*innen von Fachkonzepten und reflektieren den Einfluss von Fachwissen und Fehlkonzepten auf Entscheidungsurteile.

(Fortsetzung)

Tab. 3 (Fortsetzung)

Modulteil & Videotyp	Titel	Fachdidaktische Einbindung
B4 1 Videos *Regular practice*	Urteilsbildungsprozesse – Qualitätskriterien	In dem Modulteil steht die qualitative politische Urteilsbildung in Orientierung an das Urteilsraster von Massing im Fokus, ergänzend oder alternativ wird die Bedeutung der Sprache für die Urteilsbildung erarbeitet. Konzepte einer fachspezifischen Sprach- und Schreibförderungsphase werden in Auseinandersetzung mit dem Beispiel einer Präsentation von Gruppenergebnissen zum Thema NPD-Verbot (No. 14) vertieft und dabei Fragen der Phasierung des Unterrichts, der sprachlichen Sensibilität und der Unterstützungsmöglichkeiten bei der Entwicklung mündlicher Urteile *(Scaffolding)* diskutiert. Ein zusätzlicher alternativer Schwerpunkt kann auf die schriftsprachliche Realisierung von Schüler*innenurteilen gelegt werden.

Tab. 4 Modulteile des Moduls C im Überblick. (Eigene Darstellung)

Modulteil & Videotyp	Titel	Fachdidaktische Einbindung
C1 1 Video *Critical incidents*	Problematische Präkonzepte	In diesem Modulteil werden auf Grundlage des fachdidaktischen Diskurses zu Präkonzepten anhand einer Unterrichtvignette zu Parteien (No. 18) themenbezogene Vorstellungen von Schüler*innen analysiert und in Zusammenhang mit der Stundenplanung der Lehrkraft gebracht. Dabei liegen die Fokusse auf dem Erkennen von Schüler*innenvorstellungen, auf der Frage der Abgrenzung lediglich unterkomplexer von fachlich problematischen Präkonzepten sowie auf der konstruktiven Einbindung von Präkonzepten in den Lernprozess.
C2 2 Videos *Critical incidents*	Didaktische Reduktion	Das mögliche Spannungsverhältnis zwischen Schüler*innen- und Wissenschaftsorientierung steht im Mittelpunkt dieses Modulteils. Zwei unterschiedliche Unterrichtsbeispiele zum Inhaltsfeld Globalisierung (No. 19 und No. 20) werden vor diesem Hintergrund hinsichtlich der Anforderung zielgruppengerechter methodischer und sprachlicher Gestaltung von komplexen Lerninhalten in der Unterrichtsplanung und -umsetzung analysiert. Dabei werden die Potenziale und Herausforderungen exemplarischen Lernens reflektiert.

(Fortsetzung)

Tab. 4 (Fortsetzung)

Modulteil & Videotyp	Titel	Fachdidaktische Einbindung
C3 2 Videos *Critical incidents & compare practice*	Handlungsmöglichkeiten bei problematischen Schüler*innenäußerungen	Der Modulteil fokussiert auf die Frage des Umgangs mit populistischen, demokratie- oder menschenfeindlichen Aussagen von Schüler*innen und damit auf die Frage der Grenzen von Kontroversität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Dabei werden in den beiden Vignetten (No. 16 und No. 17) zwei unterschiedliche Handlungsentscheidungen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses verglichen, reflektiert und mit Blick auf Vignette No. 16 begründete Interventionsmöglichkeiten entwickelt.
C4 2 Videos *Critical incidents*	Kontroverse Themen im Unterricht	In diesem Modulteil werden soziale, politische und epistemische Kriterien für die Gestaltung von kontroversen Themen im Unterricht in ihrem Verhältnis zueinander diskutiert und darauf bezogene typische Herausforderungen für die Unterrichtsplanung und -durchführung reflektiert. Am Beispiel der zwei Animationsvignetten werden typische Fallstricke wie die kontroverse Darstellung nicht kontroverser Fragen (Migrant*innen im öffentlichen Dienst, No. 21) oder die Moralisierung politischer Fragestellungen (Bsp. Umweltzerstörung, No. 22) problematisiert.

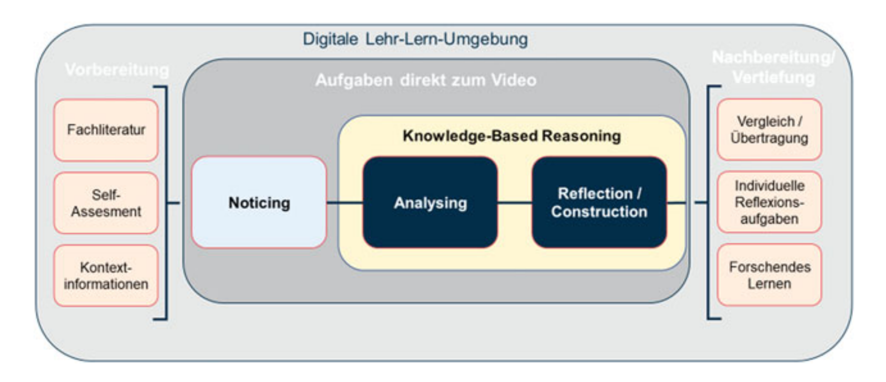


Abb. 2 Grundlegende Struktur der Lehr-/Lernaufgaben. (Eigene Darstellung)

vielfältig erweiterbar und kann als Materialpool authentischer Fälle, Impulsgeber für Reflexions- und Transferaufgaben sowie als Kommunikations- und Interaktionstool charakterisiert werden.

In der Regel sind die Lehr-/Lernmaterialien in allen Modulen und Modulteilen identisch strukturiert (vgl. Abb. 2):

Vorbereitung und theoretische Fundierung: Die Vorbereitung umfasst alle Aufgabenformate und Materialien, die zur Bearbeitung der Animationsfilme vorausgesetzt werden. Im Rahmen der Vorbereitungsaufgaben werden zum einen die für die Bearbeitung der Analyseaufgaben notwendigen fachdidaktischen Vorkenntnisse gesichert. Mit Self-Assessment-Aufgaben können Studierende hier selbstgesteuert, etwa in Form eines Quiz, ihre Vorkenntnisse überprüfen. Bei einem Teil der Aufgabenformate werden in der H5P-Umgebung zusätzlich je nach Antwortverhalten erläuternde Rückmeldungen angezeigt, die die Funktion eines formativen Assessments übernehmen, also eine lernunterstützende Rückmeldung darstellen. Grundlegende und weiterführende Literaturempfehlungen ermöglichen bei intensiverer Vorbereitung auch den Einsatz der Modulteile in stärker einführenden Seminarkontexten. Kontextinformationen zu den Animationsvignetten sowie in einigen Modulteilen Aufgaben zur Antizipation des Unterrichtsgeschehens bilden den Übergang zu den Aufgaben mit direktem Bezug zur Animationsvignette.

Aufgaben in Bezug zur Animationsvignette: Die Aufgaben zur Bearbeitung der in der Vignette gezeigten realen Unterrichtssituationen erfolgen in der Regel in drei Schritten. Die Schritte orientieren sich an der in Kap. 1 eingeführten Modell professioneller Unterrichtswahrnehmung.

1) Die Beobachtungsaufgaben beziehen sich auf das für die professionelle Wahrnehmung zentrale *noticing,* also das Erkennen und Beschreiben fachdidaktisch relevanter Merkmale, die für den Lernprozess der Schüler*innen entscheidend sind. Die im *interactive Book* (H5P) eingebetteten Aufgaben enthalten dabei je nach Aufgabenformat automatisierte Feedbacks bzw. die Möglichkeiten eines selbstgesteuerten Abgleichs mit bereitgestellten Beispiellösungen. Je nach Modulteil werden diese Beobachtungsaufgaben von den Studierenden in der individuellen Vorbereitung oder in der Seminarsitzung selbst bearbeitet.

2) Die Analyseaufgaben (*analyzing*) fordern darauf aufbauend eine Bezugsetzung von fachdidaktischen Theorien und Konzeptionen auf das konkret beobachtete Unterrichtsgeschehen in der gezeigten Videovignette (als Teil eines *knowledge-based reasoning*). Bei den hier zu bearbeiteten Aufgaben zur Interpretation und Erklärung der animierten Unterrichtssituation werden je nach Fokus des Modulteils weitere Kompetenzbereiche/-ziele wie fachbezogenes Unterrichten, Diagnostizieren und Beurteilen oder fachbezogene Kommunikation vertiefend adressiert.

Dem Fokus des Modulteils entsprechend schließen hieran 3) Reflexions- und Entwicklungsaufgaben *(reflection and construction)* an, in denen die analysierten Interaktionen und Handlungsentscheidungen bewertet, Handlungsalternativen abgewogen und ggf. weitere Handlungsmöglichkeiten begründet entwickelt werden. Besonders relevant für den Lernprozess ist der an die individuelle Analyse und Reflexion anschließende Austausch verschiedener Perspektiven. Je nach Modulteilaufbau werden Erkenntnisse aus der Bearbeitung der ersten Animationsvignette mit der Analyse einer zweiten Unterrichtssituation in Beziehung gesetzt und im Vergleich generalisierende Schlussfolgerungen erarbeitet. Individuelle Reflexionsaufgaben oder Aufgaben zum forschenden Lernen können an die Lehr-/Lernaufgaben anknüpfen.

Kontextinformationen: Zu jedem Animationsvideo wird ein Dokument zur Verfügung gestellt, welches die relevanten Kontextinformation der im Video gezeigten Unterrichtsszene zusammenfasst. Die Kontextinformationen umfassen Angaben zum Rahmen der gezeigten Szene, z. B. Schulform und Stufe, zum Thema der Unterrichtsstunde sowie zum Unterrichtsverlauf vor und nach der gezeigten Szene. Ebenfalls unterstützt ein Sitzplan die Orientierung in der und die Kommunikation über die Vignette. Je nach Verfügbarkeit wurden darüber hinaus Unterrichtsmaterialien von Originaldokumenten integriert (z. B. die Abbildung einer eingesetzten Karikatur oder durch Schüler*innen bearbeiteter Aufgabenblätter).

Handreichungen: Jedem Modulteil ist eine Handreichung für Dozierende zugeordnet, die die Lehrenden bei der Seminarplanung und -durchführung unterstützen soll. Die Handreichungen führen jeweils mit einer Kurzbeschreibung in die Lehr-/Lerneinheit ein und stellen die Lernziele der Einheit heraus. Spezifische Hinweise zur Durchführung umfassen sowohl eine Skizzierung der Voraussetzungen als auch die Vorstellung der für die Bearbeitung der Lehr-/Lerneinheit relevanten Literatur und möglicher Vertiefungsliteratur. Die genauere Erläuterung der didaktischen Struktur des Modulteils umfasst unter anderem eine tabellarische Darstellung des Lernarrangements mit Vor- und optionaler Nachbereitung und einen möglichen Verlaufsplan für den Einsatz in Rahmen einer 90-minütigen Seminarsitzung. Zu jeder Lernaufgabe werden Hinweise, mögliche Erwartungshorizonte oder Diskussionsanregungen bereitgestellt. Gegebenenfalls werden mögliche Variations- und Vertiefungsmöglichkeiten skizziert. In den Handreichungen wird in Bezug auf Analyse-, Reflexions- und Entwicklungsaufgaben auf die Bereitstellung von eng gefassten Musterlösungen verzichtet. Die Arbeit mit Unterrichtsvignetten zielt auf die Förderung von fachlich und fachdidaktisch fundierter professioneller Unterrichtswahrnehmung und Handlungskompetenzen in komplexen Unterrichtssituationen, die gerade nicht durch eindeutig richtige oder schematisch anwendbare Handlungsentscheidungen gekennzeichnet sind. Darüber hinaus muss bei den Erwartungen zur Bearbeitung der Aufgaben der Einsatz der Lehr-/Lernumgebungen in den jeweils spezifischen Seminar- und Studiengangkontexten berücksichtigt werden. Die Hinweise zur Bearbeitung in diesem Abschnitt der Handreichung zielen daher vielmehr darauf, die Lehrenden bei der Beurteilung von Studierendenprodukten und der Moderation des Seminargesprächs zu unterstützen.

WebApp: In einer *WebApp* können Unterrichtssituationen auf Grundlage der in den Comics verwendeten Bildsequenzen der Animationsvideos selbst gestaltet werden. Dafür wurden aus jedem der 22 Videos ca. 15 Bilder ausgewählt. Insgesamt stehen damit etwa 300 Bilder als Grundlage zur Verfügung, die in den Kategorien Lehrkräfte, Schüler*innen und Klasse geordnet sind. Für die eigene Darstellung von Klassensituationen können Bilder frei ausgewählt, je vier auf einer Seite zusammengestellt und zugeschnitten werden. Über Sprechblasen können sprachliche Interaktionen visualisiert werden. Erstellte Comics können aus mehreren Seiten bestehen und als PDF lokal gespeichert werden. Im Vordergrund der Entwicklung der WebApp stand eine niedrigschwellige Bedienbarkeit. Der Einsatz der WebApp in Seminaren eignet sich im Kontext der LArS-Lehr/-Lernumgebung insbesondere für die Entwicklung und Diskussion von möglichen alternativen Handlungsverläufen *(alternativ endings).* Dozierende können diese nutzen, um in der Lehrvorbereitung Unterrichtssituationen zu visualisieren.

Auf Grundlage der bereitgestellten Bilder können darüber hinaus auch ganz neue Unterrichtsituationen visualisiert werden. Die WebApp kann über die projekteigenen Website (www.politik-unterricht.de) erreicht werden (Vorschau in Anhang D).

4 Qualitätssicherung

Die Entwicklung der Lehr-/Lernangebote wurde durch verschiedene Formen der Qualitätssicherung flankiert. Die Entwicklung selbst verlief theoriebasiert und richtete sich nach der bereits im letzten Abschnitt vorgestellten im Gesamtprojektteam entwickelten Struktur, welche wiederum auf der in Kap. 1 eingeführten theoretische Konzeption gründet. Die Eignung des videobasierten Lehr-/Lernangebots für die zu erreichenden Lern- und Qualifikationsziele wurde durch ein umfassendes Peer-Review-Verfahren überprüft. In einem ersten Schritt wurden die arbeitsteilig erstellten Lehr-/Lernmaterialien der Module A bis C intern in einer Rückmeldeschleife von den jeweils anderen zwei Konsortialpartnerinnen und ihren Mitarbeiter*innen geprüft. Auch die Handreichungen waren in dieses interne Peer-Review-Verfahren eingebunden. Exemplarische Aufgabenstellungen aus allen drei Modulteilen wurden in einem nächsten Schritt im Rahmen eines Fach-Community-Workshops mit Fachdidaktiker*innen, Hochschullehrenden und Fachausbilder*innen der schulpraktischen Phase der Lehrer*innenausbildung diskutiert. Nach der im nächsten Abschnitt vorgestellten Erprobung und Anpassung der Lehr-/Lernmaterialien erfolgte ein erneutes internes Peer-Review-Verfahren.

Alle entwickelten Lehr/-Lernmaterialien wurden in einer einsemestrigen Erprobungsphase im Wintersemester 2021/2022 sowohl an den Projektstandorten als auch an assoziierten, an der Materialentwicklung nicht beteiligten, Standorten eingesetzt. Dieser Erprobung ging eine Usability-Studie zur Prüfung der technischen Funktionalitäten voraus. Insgesamt wurden die zwölf Modulteile an acht Universitäten (inkl. LArS-assoziierte Universitäten) in 16 Veranstaltungen erprobt. Jeder Modulteil wurde dabei in drei bis fünf Seminaren eingesetzt. Neben ausführlichen internen Reviews der eingesetzten Module durch die Projektbeteiligten selbst waren alle assoziierten Dozierenden, die nicht an der Materialentwicklung beteiligt waren, durch schriftliche Rückmeldungen in den Reviewprozess eingebunden. Mit sechs assoziierten Dozierenden wurden zudem Interviews zur Umsetzung der jeweiligen Modulteile durchgeführt. Die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen wurden systematisiert und sowohl modulübergreifend sowie modulspezifisch ausgewertet. Darüber hinaus nahmen in die an den Seminaren teilnehmenden Studierenden

aus allen Standorten an einer standardisierten Evaluationsbefragung teil. Auch die Bearbeitungsergebnisse der Studierenden wurden für eine kritische Validierung der Eignung der eingesetzten Lehr-Lernmaterialien zur Förderung der intendierten Kompetenzziele genutzt. Die Rückmeldung der Dozierenden und der Studierenden bildete damit die Grundlage für eine Überarbeitung der Materialien.

Insgesamt nahmen 238 Studierende an der Befragung teil. Neben Fragen zur Evaluation der Lehr-/Lernangebote wurden Fragen zu fachdidaktischem Wissen und Überzeugungen insbesondere in Bezug auf Kontroversität erfasst, welche im Rahmen vertiefter Analysen ausgewertet werden können. Die Evaluationsfragen bezogen sich auf die Auswahl, Authentizität und Gestaltung der Animationsvideos, auf die Verständlichkeit, Stimmigkeit und Relevanz der Aufgabenstellungen sowie auf motivationale Aspekte. Die Antworten der Studierenden lagen über alle Fragen zur Evaluation (N = 175) im Mittel deutlich im positiven Bereich (MW zwischen 4,0 und 4,7 bei einer sechsstufigen Antwortskala). 88 % der Befragten an, mit der Lernumgebung insgesamt eher zufrieden (26 %), zufrieden (30 %) oder voll zufrieden (12 %) zu sein (MW = 4,48). Besonders viel Zustimmung erhielt die Gestaltung des Animationsvideos sowie die Aussage „ich konnte mich gut in die Unterrichtssituation hineinversetzen“. Relativ seltener konnten sich die Studierenden vorstellen, „auch nach dem Seminar noch auf Teile des Materials zurückzugreifen“, aber auch dieser Aussage stimmen immer noch 65 % der Studierenden (eher/voll) zu.

In den Interviews der externen Dozent*innen wurde das Potenzial für den Kompetenzzuwachs durch den im Material angelegten Bogen zwischen Theorie und Praxis und der Verbindung von Beobachtung und Reflexion betont. Ebenfalls wurde die Auswahl von *regular practices* (statt *best practices*) als lernwirksam zurückgemeldet. Teilweise wurde eine besondere Eignung der Lehr-/Lernmaterialien für den Einsatz bei eher fortgeschrittenen Studierenden rückgemeldet, insbesondere in der Vorbereitung auf Praxisphasen. Die Rückmeldungen wiesen darauf hin, dass die Bearbeitung der Vorbereitungsaufgaben wesentlich für eine fruchtbare Bearbeitung der Kernaufgaben waren und dafür je nach Konzeption des Seminars Zeit in den Sitzungen eingeplant werden sollte. Anregungen zu Zeitplanung und Aufgabenformulierungen konnten in den Überarbeitungen aufgegriffen werden. Auch der Wunsch, alle Aufgaben zusätzlich als Powerpoint und PDF zur Verfügung zu stellen, wurde im Rahmen der Überarbeitung umgesetzt. Alle Befragten gaben an, die Lehr/Lernangebote auch zukünftig nutzen zu wollen.

5 Ausblick

Das einführend vorgestellte Lehr-/Lernmaterial bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten in allen Phasen der Lehrpersonenbildung. Die universitätsübergreifende Erprobung der LArS-Module konnte bereits das praktische Potenzial der Lehr-/Lernumgebung aufzeigen. Der Charakter der Materialien als Open Educational Ressource mit einer Share-Alike Creative Commons-Lizenz ermöglicht nicht nur, dass das Material breit eingesetzt werden kann – je nach Kontext unter Nutzung der bereitgestellten Lehr/-Lernaufgaben oder unter Adaption der Materialien. Er eröffnet darüber hinaus das Potenzial, dass für neue Fragen adaptierte Lehr/Lernaufgaben wiederum als OER für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kontexte bereitgestellt werden können. Hiermit ist die Hoffnung verbunden, einen lebendigen Austausch anzustoßen über die Möglichkeiten der Nutzung von (animierten) Unterrichtsvideos mit dem Ziel die Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen sozialwissenschaftliche Fächer und darüber hinaus. Die nachfolgenden Beträge widmen sich nun einer vertieften Vorstellung der einzelnen Modulteile, und Einsatzmöglichkeiten in auch fachübergreifenden Hochschullehre. Ein besonderer Fokus legt zudem der Beitrag zur barrierefreien Gestaltung der Materialien (Kap. 13).

Literatur

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G. & Borko, H., Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. Journal for Educational Research Online, 5(1), 90–114.

Chi, M. T. H. & Wylie, R. (2014). The ICAP framework. Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219–243.

Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2019). E-Learning und Blended-Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden.

Gronostay, D. (2019). Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Springer.

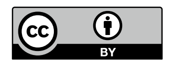
Gronostay, D. & Manzel, S. (2018). Videografie. In C. Wagemann, A. Görres & M. Siewert (Hrsg.), Handbuch Methoden der Politikwissenschaft (S. 1–20). Springer VS.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Springer VS.

Hahn-Laudenberg, K. (2022). Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (5. Aufl., S. 543–552). Wochenschau Verlag.

Herbst, P., Aaron, W. & Erickson, A. (2013). How preservice teachers respond to representations of practice: a comparison of animations and video. Paper presented at the 2013

Annual Meeting of the American Educational Research Association. Online verfügbar unter http://hdl.handle.net/2027.42/97424.
Herbst, P., Chazan, D., Chen, C.-L., Chieu, V.-M. & Weiss, M. (2011). Using comics-based representations of teaching, and technology, to bring practice to teacher education courses. ZDM, 43(1), 91–103.
Hidding-Kalde, C. (2013). Unterricht nachbesprechen und verbessern. In M. Brenk & C. Hidding-Kalde (Hrsg.), Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken – Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation (S. 29–48). Cornelesen.
Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen (S. 9–35). UVW.
Kindlinger, M. (2021). Meta-reflexivity and epistemic cognition in social science teacher education. JSSE – Journal of Social Science Education, 20(3). https://doi.org/10.11576/jsse-4087.
Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 393–408). UTB.
Kreutzer, T. (2016). Open Content – Ein Praxisleitfaden zur Nutzung von Creative Commons-Lizenzen. Deutsche UNESCO-Kommission ev. Online verfügbar unter: https://irights.info/wp-content/uploads/2015/10/Open_Content_-_Ein_Praxisleitfaden_zur_Nutzung_von_Creative-Commons-Lizenzen.pdf.
Manzel, S. & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. In B. Ralle & Susanne Prediger, Marcus Hammann, Martin Rothgangel (Hrsg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung (S. 71–84). Waxmann.
Reinhardt, S. (2018). Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (7. Aufl.). Sekundarstufe I + II. Cornelsen.
Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5(2), 8–18.
Schäfer, A. M. (2012). Das Inverted Classroom Modell. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz (S. 3–10). Oldenbourg Verlag.
Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer" - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 56. Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFGSchwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (S. 296–306). Beltz.


BY



Vorstellung LArS-Modul A: Einstiegsphase

Professionelle Wahrnehmung von Unterrichtseinstiegen: Zur Konzeption des Lehr-Lernmoduls

Simon Filler und Dorothee Gronostay

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Konzeption, Inhalte und fachdidaktischen Hintergründe des Modulteils A von LArS.nrw vor. Modulteil A fokussiert auf die Einstiegsphase sozialwissenschaftlichen Unterrichts, nimmt unterschiedliche fachtypische Unterrichtsmedien und –methoden in den Blick (Karikatur, Zeitung, Zitate, Schulbuch) und regt zum Vergleichen und Reflektieren der Einstiege auf Basis von fachdidaktischen Prinzipien (Schüler*innenorientierung, Problemorientierung) und der politikdidaktischen Perspektive an.

Schlüsselwort

Einstiegsphase • Medien • Methoden • Animationsvideo • Lehrer*innenbildung

S. Filler (✉) · D. Gronostay
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: simon.filler@tu-dortmund.de

D. Gronostay
E-Mail: dorothee.gronostay@tu-dortmund.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_7

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Lehr-/Lernangebot zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtseinstiegen bei (angehenden) Lehrkräften in sozialwissenschaftlichen Fächern vorgestellt. Das LArS-Modul zu Unterrichtseinstiegen (Modul A) besteht aus vier Teilmodulen (A1 bis A4), die verschiedene didaktische Anforderungen der unterrichtlichen Einstiegsphase behandeln und unabhängig voneinander in der fachdidaktischen Lehre der Didaktik der Sozialwissenschaften bzw. der Lehrerbildung eingesetzt werden können. Zu dem Modul gehören insgesamt neun LArS-Videos, davon acht Videos der Jahrgänge 8/9 an Gymnasien und ein Video des Jahrgangs 11 einer Gesamtschule. Jedes Video zeigt eine in sich abgeschlossene (Einstiegs-)Phase von Unterricht. Es handelt sich in allen Fällen um Reiheneinstiege, die in ein neues Unterrichtsthema einführen.

Die theoretische Begründung der in den Lehr-/Lernmaterialien fokussierten Beobachtungs- und Analyseschwerpunkte wird ausführlich im Beitrag von Gronostay (Kap. 3) erläutert. Demnach gelten für Unterrichtseinstiege grundsätzlich dieselben Qualitätskriterien, die im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung insgesamt als relevant für Unterricht gelten, zum Beispiel Kriterien wie Klarheit und Strukturiertheit des Lehr-Lernprozesses, ein lernförderliches Klima, eine effiziente Klassenführung usw. Diese allgemeindidaktischen Kriterien sind für Unterricht in verschiedenen Unterrichtsfächern relevant. Da sie weder spezifisch für die Einstiegsphase noch für die sozialwissenschaftliche Didaktik sind, wird in Modul A ein anderer Fokus gesetzt. Hier soll ein fachdidaktischer Fokus gelegt werden, d. h. das Lernpotenzial von Einstiegsszenen im sozialwissenschaftlichen Unterricht für die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrkräften im Fach Sozialwissenschaften ausgeschöpft werden. Grundlage sind daher a) Spezifika der unterrichtlichen Einstiegsphase (z. B. didaktische Funktionen), b) fachdidaktische Prinzipien in Anlehnung an normative Konzeptionen politischer Bildung (z. B. Problemorientierung, Schüler*innenorientierung) sowie c) Kernpraktiken im sozialwissenschaftlichen Unterricht (z. B. Karikaturen analysieren).

Wenn (angehende) Lehrkräfte oder deren Ausbilder*innen eine gegebene Unterrichtsszene analysieren oder beurteilen, kommt es nicht allein aufgrund unterschiedlicher Expertise, sondern oft auch aufgrund divergierender Vorstellungen von „gutem Unterricht“ zu unterschiedlichen Einschätzungen. Damit Einschätzungen von Unterricht intersubjektiv nachvollziehbar werden (z. B. bei der Besprechung verschiedener Einschätzungen zu einer Szene im Seminar), ist die analytische Trennung deskriptiver und normativer Ebenen hilfreich (vgl.

Abschn. 3.3). Soll bspw. die Umsetzung einer Karikatur-Analyse in zwei unterrichtlichen Realisierungen verglichen werden, kann mit Blick auf die normative Ebene gefragt werden:

1. *Inwiefern verfolgt die Lehrperson in der Unterrichtsszene wünschenswerte normative Zielvorstellungen (Funktionen und Prozessmerkmale der Einstiegsphase als Urteilsmaßstab)?*

Diese Frage ist *normativer* Art und erfordert Werturteile. Innerhalb der fachdidaktischen Theorie lässt sich diese Frage argumentativ mit den Funktionen der Einstiegsphase und den fachdidaktischen Prinzipien verhandeln. Bei einem gegebenen Unterrichtseinstieg können jedoch nie alle Funktionen und/oder alle fachdidaktischen Prinzipien gleichzeitig realisiert (oder gar maximiert) werden. Es muss also (bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit) eine Priorisierung und Gewichtung der Urteilsmaßstäbe – Funktionen und Prinzipien – vorgenommen werden (Ist bspw. die Motivierungsfunktion das „Maß aller Dinge“ für die Einstiegsphase?). Anders verhält es sich mit der zweiten Ebene:

2. *Inwiefern unterstützt die Unterrichtsgestaltung die angestrebten normativen Zielvorstellungen? (didaktischer Implikationszusammenhang)*

Diese Frage ist *nicht-normativer* Art und erfordert Sachurteile. Der Argumentationsraum bezieht sich auf Plausibilitätskriterien, empirische Evidenz (Beobachtungen) und Forschungsergebnisse. Urteilende können auch hier aufgrund unterschiedlicher Interpretationen des Beobachteten zu anderen Einschätzungen gelangen beispielsweise zur Frage: Ist die Szene im Sinne der Motivierungsfunktion zielführend umgesetzt? Sach- und Werturteile sind bei der Wahrnehmung und Interpretation von Unterricht relevant und eng miteinander verwoben. Die Lernaufgaben des Moduls trennen die Ebenen entsprechend auch nicht, wie beispielsweise in Aufgabe 4 des Modulteils A1 „Welche Realisierung der Karikaturanalyse ist aus Ihrer Sicht besser gelungen? Stellen Sie hierzu Stärken und Schwächen der Realisierungen vergleichend gegenüber.“ deutlich wird. Die aufgezeigte analytische Differenzierung ist jedoch bei der Ergebnisbesprechung und -reflexion hilfreich, um die Ursachen für unterschiedliche Bewertungen von Unterricht besser verstehen und eigene normative Vorstellungen reflektieren zu können.

Vor diesem Hintergrund ist der Beitrag wie folgt gegliedert: Zunächst gibt das zweite Unterkapitel einen Überblick über Inhalte der Teilmodule A1 bis

A4 des LArS-Moduls zu Unterrichtseinstiegen. Die Teilmodule werden im dritten Unterkapitel dann genauer vorgestellt: Zunächst erfolgt jeweils eine kurze Beschreibung der Unterrichtsszene(n). Es folgt eine Darstellung interessanter und relevanter Elemente der Szene, die zum einen Kriterium der Auswahl für das Lehr-/Lernangebot sind und gleichzeitig die Anbindung an fachdidaktische Theorie ermöglichen. Dann werden die Inhalte der Lehr-/Lernmaterialien, insbesondere die Kernelemente der unterschiedlichen Beobachtungs-, Analyse-, und Reflexions- und Entwicklungsaufgaben dargestellt. Mit dieser Darstellung lässt sich die didaktische Konzeption und Intention des Modulteils erschließen und nachvollziehen. Das abschließende Fazit fasst die Inhalte kurz zusammen und stellt die Bedeutung für eine praxisnahe Lehre dar.

2 Überblick über das Lehr-/Lernmodul zu Unterrichtseinstiegen

Tab. 1 gibt einen Überblick über den inhaltlichen Fokus der Modulteile A1 bis A4. Alle Modulteile zielen auf die Förderung der professionellen Wahrnehmung der unterrichtlichen Einstiegsphase im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Einstiegen mit einer politischen Karikatur (A1), auf den fachdidaktischen Prinzipien der Schüler*innenorientierung und Problemorientierung (A2), der Bedeutung von Motivierung und Mobilisierung in der Einstiegsphase (A3) und der politikdidaktischen Perspektive (A4). Wie in Tab. 1 ersichtlich ist, sind je Modulteil darüber hinaus noch weitere Inhalte fachdidaktisch relevant und in Form von Lernaufgaben aufbereitet. Das Lehr/-Lernangebot des LArS-Moduls A fokussiert auf Funktionen der Einstiegsphase, didaktische Prinzipien und Aspekte eines zielführenden Methoden- und Medieneinsatzes in der unterrichtlichen Einstiegsphase von sozialwissenschaftlichem Unterricht (vgl. zur Begründung Kap. 3). Da Unterricht jedoch komplex ist, sind weitere Analyseperspektiven jenseits der hier vorgenommenen Fokussierung denkbar. Im Rahmen der folgenden Kapitel werden die Modulinhalte nun genauer vorgestellt.

Tab. 1 Inhaltlicher Fokus der Modulteile A1 bis A4 im Überblick. (Eigene Darstellung)

Modulteil	Name des Moduls und zugeordnete Videos	Inhaltlicher Fokus des Modulteils
A1	Einstieg mit Karikaturanalyse (Video No. 1 und Video No. 2)	Methode und Medium: zwei Realisierungen einer Karikaturanalyse zur gleichen Karikatur im Vergleich Funktionen von Einstiegen: Reflexion zu Vor-/Nachteilen einer unterschiedlichen Priorisierung der Mobilisierungsfunktion durch Aktivierung konzeptuellen Vorwissens Weitere Aspekte: fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch (mehr/weniger lehrer*innengesteuert)
A2	Schüler*innenorientierung und Problemorientierung in der Einstiegsphase (Video No. 3 und Video No. 4)	Didaktische Prinzipien: Zwei Realisierungen eines Einstiegs zum Gegenstandsbereich „Integration und Migration“: ein problemorientierter vs. ein schüler*innenorientierter Einstieg Funktionen von Einstiegen: Thematisierungs- und Strukturierungsfunktion von Einstiegen Medium: Zeitungsartikel als Einstiegsimpuls (No. 4)
A3	Motivierung und Mobilisierung in der Einstiegsphase (Video No. 5 und Video No. 6)	Funktionen von Einstiegen: Zwei Realisierungen eines Einstiegs zum Gegenstandsbereich „Einkommen und Löhne“: Vor-/Nachteile einer unterschiedlichen Priorisierung von Mobilisierungs- und Motivierungsfunktion Methode: Einstieg mit Lehrervortrag (No. 6)
A4	Die politikdidaktische Perspektive in der Einstiegsphase (Video No. 7)	Funktionen von Einstiegen: Thematisierungsfunktion Medium: Schulbuch Weitere: Politikbegriff der Lehrkraft und Implikationen für die Unterrichtsgestaltung

3 Vorstellung der Modulteile

In diesem Kapitel werden die vier Modulteile A1 bis A4 des LArS-Lehr-/Lernangebots genauer vorgestellt. Je Modulteil folgt nach einem kurzen Überblick eine Beschreibung der den Lernaufgaben zugrunde liegenden Unterrichtsvideos (Animationsvideos) sowie ein fachdidaktisches Deutungsangebot der Szenen. Die Links zu den entsprechenden Videos sind in Anhang A zu finden.

3.1 Zwei Realisierungen eines Einstiegs mit Karikatur im Vergleich (LArS-Modul A1)

Das Lehr/-Lernangebot Die Lernaufgaben von Modulteil A1 zielen auf fachdidaktische Analyse und Reflexion einer Karikaturanalyse in der Einstiegsphase sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Die beiden Animationsvideos zeigen einen Einstieg mit gleicher Karikatur, durchgeführt von zwei unterschiedlichen Lehrkräften. Dadurch bietet sich ein Vergleich beider Vignetten an. Trotz gleicher Unterrichtsmaterialien und identischem Verlaufsplan der Unterrichtsstunde lassen sich deutliche Unterschiede erkennen, die für die Beobachtung interessant sind. Insbesondere das Verhalten der Lehrpersonen ist entscheidend für den Verlauf des Einstiegs, weshalb dieses Verhalten besondere Aufmerksamkeit in den Aufgaben erhält (siehe Abschn. 3.5). Zur Bearbeitung dieses Modulteils sind Grundkenntnisse der Methodik einer Karikaturanalyse und zum Unterrichtsgegenstand, dem Konzept der wehrhaften Demokratie am Beispiel des NPD-Verbotsverfahrens von 2017, notwendig. Durch vorbereitende Aufgaben und Literaturhinweise erwerben die Studierenden dieses Wissen, sodass dieser Modulteil auch bei geringen fachdidaktischen Vorkenntnissen gut einsetzbar ist. Insbesondere die Erarbeitung eines eigenen Erwartungshorizontes für die Analyse der konkreten Karikatur liefert eine entscheidende Grundlage, die mit der in den Videos durch die Schüler*innen vorgenommene Analyse abgeglichen werden kann.

Die erste Beobachtungsaufgabe besteht folglich darin, nach dem Ansehen der zwei Videoszenen vergleichend einzuschätzen, inwiefern die Karikatur von der Klasse ausreichend beschrieben und gedeutet wurde und diese Einschätzung kurz zu begründen. In den Analyseaufgaben werden zunächst antizipierte Schwierigkeiten beim Einsatz der konkreten Karikatur (in den zwei Klassen des Jg. 9, Gymnasium), die in den Vorbereitungsaufgaben gesammelt werden sollten, mit den realen Geschehnissen in den Videosequenzen abgeglichen. Dabei wird besonders deutlich, wie komplex diese Karikatur ist. Die Vielzahl an zu beschreibenden und zu deutenden Elementen setzt ein hohes Maß an Vorwissen voraus, wenn die zentrale

Aussage der Karikatur erfasst werden soll. Die Rolle der Lehrkraft soll vergleichend eingeschätzt werden.

Mit dieser Vorarbeit, die exemplarisch sowohl die Entwicklung eines eigenen Erwartungshorizontes für eine Karikatur als auch die detaillierte Untersuchung und Bewertung zweier Einstiegsphasen mit Karikaturanalyse umfasst, sollen die Studierenden abschließend selbst im Rahmen einer Reflexions- und Entwicklungsaufgabe einen Einstieg mit Karikaturanalyse planen. Diese Planung wird von der Vorgabe gerahmt, dass es sich um die gleiche Klassenstufe (9. Klasse) eines Gymnasiums handelt. Offen bleibt hingegen der Lerngegenstand. Diese Aufgabe umfasst damit sowohl das Identifizieren eines geeigneten Lerngegenstandes, im besten Fall konkretisiert als Thema für die Einstiegsstunde, als auch die kritische Auswahl einer Karikatur. Die zuvor analysierte Karikatur ist komplex, deshalb sollte das Kriterium der Komplexität hier eine entscheidende Rolle für die Auswahl einer Karikatur darstellen. Zur Aufgabe gehört auch die Erstellung eines Erwartungshorizontes, was bereits in diesem Modulteil geübt wurde.

Den (angehenden) Lehrkräften kann bei dieser abschließenden Aufgabe deutlich werden, wie anspruchsvoll die Selektion einer Karikatur ist und welche Chancen aber auch Herausforderungen dieses Medium mit sich bringt. Hier die Kompetenzziele des Modulteils im Überblick:

Die Studierenden…

- erläutern die inhaltliche Strukturierung von Unterrichtseinstiegen mittels Karikatur anhand des hermeneutischen Dreischritts der Karikaturanalyse.
- stellen aus fachdidaktischer Perspektive Stärken und Schwächen von unterschiedlichen Realisierungen einer Karikaturanalyse begründet heraus.
- beurteilen, inwiefern Schüler*innen verständnisrelevante Bildelemente einer Karikatur im Unterrichtsgespräch beschreiben und deuten.
- reflektieren die Auswahl politischer Karikaturen hinsichtlich ihrer Komplexität und Angemessenheit unter Berücksichtigung des jeweiligen Klassenkontexts.
- entwickeln Erwartungshorizonte für Karikaturanalysen politischer Karikaturen.

Die Unterrichtsszenen

Video No. 1: Alle „mitnehmen" und motivieren (Karikatur als Impuls) Animationsvideo No. 1 zeigt eine Karikaturanalyse in der Einstiegsphase einer Doppelstunde im Politikunterricht der 9. Klasse eines Gymnasiums. Die neu beginnende Unterrichtsreihe geht der Frage nach, ob ein Verbot der NPD weiter angestrebt werden soll. Die präsentierte Karikatur greift diesen Problembereich auf und ist das zentrale Element des Einstiegs. Nach der Begrüßung durch den Lehrer

und der Wiederholung der Vorgehensweise einer Karikaturanalyse, beginnen die Schüler*innen mit der Beschreibung der Karikatur. Sie nennen die meisten der zentralen Elemente der Karikatur, die zum Verständnis der Aussage des Karikaturisten notwendig sind: Eine Wurzel in Form eines Hakenkreuzes, einen Baum, von dem Früchte hängen, die dem Konterfei Adolf Hitlers ähneln, zwei Personen in unmittelbarer Nähe des Baums, einer mit Arbeitskleidung und Kettensäge, der andere in Richterrobe und einem Umschlag mit der Aufschrift „BVG“ in der Hand und die Bildunterschrift „Kein Problem, wir sägen ihn um!“. Während der Phase der Beschreibung kommentiert der Lehrer lobend die einzelnen Beiträge. Er leitet nach der Beschreibung in die Phase der Deutung über. Hier gibt es deutlich weniger Wortbeiträge durch die Schüler*innen. Die Deutung gelingt nur bei wenigen der Karikaturelemente, die Schüler*innen setzen die Elemente eher in eine Beziehung zueinander, deuten die dahinterstehenden Institutionen, Personen und Akteure aber nicht explizit. Zum Ende leitet der Lehrer in die Arbeitsphase über, indem er das Thema der Stunde „Soll ein Verbot der NPD weiter versucht werden?“ nennt und den nächsten Schritt, die Verteilung der Arbeitsmaterialien, ankündigt.

Video No. 2: Politisches Vorwissen aktivieren (Karikatur als erste Erarbeitung) Basierend auf identischer Unterrichtsplanung wird in Animationsvideo No. 2 die Analyse derselben Karikatur wie in Animationsvideo No. 1 gezeigt. Es ist ebenfalls eine 9. Klasse eines Gymnasiums zu sehen, allerdings nicht dieselbe Klasse und auch eine andere Lehrperson. Die Vorgehensweise ist nahezu identisch, die Karikatur wird durch die Schüler*innen zunächst beschrieben und anschließend gedeutet. Unterschiede zeigen sich an diversen Stellen: Die Lehrerin in Video No. 2 lenkt die Beschreibung stärker als der Lehrer aus Video No. 1, indem sie die Schüler*innen auf bestimmte Elemente der Karikatur hinweist und sehr darauf bedacht ist eine Deutung erst später in der Deutungsphase zuzulassen. Bis auf die Bildunterschrift werden alle zentralen Elemente der Karikatur von den Schüler*innen genannt, teilweise mehrfach. Wurden in Video No. 1 nur wenige Elemente der Karikatur ausreichend gedeutet, ist in Video No. 2 eine explizite Deutung mehrerer zentraler Elemente festzustellen. Die Wurzel in Hakenkreuzform, der Baum, der Richter des BVG, die Triebe der Wurzel und die zentrale Aussage der Karikatur werden durch Beiträge der Schüler*innen gedeutet. Die Schülerin Esther, die den ersten Wortbeitrag in der Deutungsphase bringt, liefert eine fast vollständige Deutung der Karikatur. Nachdem die Aussage des Karikaturisten herausgearbeitet wurde, leitet auch hier die Lehrerin in die Arbeitsphase über, allerdings anders als in Video No. 1, denn sie fragt nach der Meinung der Schüler*innen „Stimmt ihr dieser Aussage zu an diesem Vorgehen? Haltet ihr das mit dem Karikaturisten oder seht

ihr das anders?“, lässt diese Frage aber offen als Thema im Raum stehen und deutet an, dass es am Ende der Unterrichtseinheit darum geht, diese Frage zu beantworten.

Inhaltliche Deutung von Video No. 1 und 2 Der Lehrer in Video No. 1 legt erkennbar den Fokus auf die Motivierungsfunktion des Einstiegs. Er lobt die Schüler*innen ausgiebig und häufig und ermuntert wiederholt zur Beteiligung. Für leistungsschwächere Schüler*innen lässt er sich Zeit. Insgesamt nutzt er die Karikatur primär als Einstiegsimpuls und möchte möglichst die ganze Klasse motivieren und „mitnehmen“. Eine inhaltlich vollständige Beschreibung und Deutung der komplexen Karikatur strebt er nicht an, deshalb sind am Ende des Einstiegs auch nicht alle Bildelemente genannt und gedeutet. Im Kontrast dazu steuert die Lehrerin in Video No. 2 den Einstieg wesentlich stärker, indem sie darauf achtet, dass alle Bildelemente nicht nur beschrieben, sondern auch in ihrer politischen Bedeutung erfasst werden. Dieser Kontrast macht den Vergleich der beiden Einstiegsszenen besonders interessant.

Aussagen zur didaktischen Qualität der beiden Unterrichtsszenen sind (auch angesichts der methodisch in beiden Fällen versierten Durchführung) vor allem auf der *normativen* Ebene abhängig von der – im Grundsatz oder mit Blick auf die konkrete Unterrichtssituation – als angemessen empfundenen Priorisierung der Funktionen von Unterrichtseinstiegen, hier speziell der Mobilisierungs- und Motivierungsfunktion: Soll mit Unterrichtseinstiegen im Allgemeinen bzw. in diesem spezifischen Einstieg primär das politisch-konzeptuelle Vorwissen der Schüler*innen aktiviert werden (Mobilisierungsfunktion) oder soll die Karikatur vor allem als Impuls und zur Motivierung der Schüler*innen dienen (Motivierungsfunktion)? Die unterschiedliche normative Priorisierung impliziert andere Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln. Ein Beispiel dafür ist das nötige Ausmaß von Fragen und unterstützenden Impulsen der Lehrperson zur Aktivierung der für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe relevanten politischen Fachkonzepte, welche in der Karikatur angelegt sind und von den Schüler*innen aber nur nach Aufforderung erschlossen werden. Die Tiefe dieser Aktivität hängt natürlich auch von der Leistungsstärke der Lerngruppe ab. Ein mögliches Fazit wäre, dass die Realisierung der Karikaturanalyse in No. 2 besser gelingt, da die Lehrkraft durch steuernde und kognitiv aktivierende Impulse die Vorwissensaktivierung (Mobilisierungsfunktion) umfassender gewährleistet. Die für den weiteren Unterrichtsverlauf zentralen politischen Konzepte der Karikatur werden nicht nur beschrieben, sondern auch in ihrer Bedeutung dekodiert. Ein anderes mögliches Fazit wäre, dass die Realisierung in No. 1 besser gelingt, da die Lehrkraft durch Ermunterung zur breiten Beteiligung und Lob der Motivierungsfunktion besser gerecht wird.

Bezüglich des Implikationszusammenhangs wäre auf einer übergeordneten Ebene zu reflektieren: Werden (eher leistungsstarke) Schüler*innen möglicherweise gerade durch einen hohen fachlichen Anspruch der Lehrperson motiviert, etwa durch Einfordern der Anwendung bereits bekannter politischer Konzepte auf einen Einstiegsimpuls? Ein Grundsatzproblem bei der Unterrichtsanalyse besteht dann auch darin, dass das Ausmaß der Motivierung (v.A. im Vergleich verschiedener Lerngruppen) nicht sicher bestimmbar ist; gleiches gilt für die kognitive Aktivierung der Schülergruppe insgesamt.

3.2 Zwei Einstiege zum Gegenstandsbereich „Integration und Migration" orientiert an verschiedenen fachdidaktischen Prinzipien (LArS-Modul A2)

Das Lehr-/Lernangebot Die Lehr-/Lernaufgaben von Modulteil A2 nutzen die fachdidaktischen Prinzipien der Schüler*innen- und Problemorientierung als eine Art Brille, mit der die jeweiligen Animationsvideos analysiert werden. Beide Prinzipien, insbesondere die Problemorientierung, sind in der fachdidaktischen Literatur bereits mehrfach herausgestellt und ausgeführt worden, daher sind sie als sehr relevant für die Planung und Durchführung von Politikunterricht anzusehen (vgl. Goll 2020, S. 195; Keuler 2020, S. 213). Wirken die Einstiegsszenen oberflächlich betrachtet als schüler*innenorientiert, weil nach den Interessen der Schüler*innen gefragt wird, und problemorientiert, weil ein politisches Problem aufgegriffen wird, so lässt sich diese Einschätzung bei genauerer Betrachtung infrage stellen.

Die Vorbereitungsaufgaben und Literatur stellen sicher, dass die Studierenden ausreichend über die fachdidaktischen Prinzipien informiert sind. In den Beobachtungsaufgaben untersuchen die Studierenden das Vorgehen der Lehrpersonen. Zunächst zielen die Aufgabe auf die deskriptive Ebene, indem die Fragen und Aufforderungen der Lehrpersonen herausgestellt werden, anschließend werden die Beobachtungen auf den Umgang mit einer an der Tafel notierten Auflistung von Fragen der Schüler*innen in Video No. 3 und auf den Umgang mit in einem Zeitungsartikel beschriebenen Problemen und Problemlösungen in Video No. 4 konkretisiert.

In den anschließenden Analyseaufgaben untersuchen die Studierenden kritisch, ob ausgehend von der zugrunde liegenden Literatur angemessen von einem schüler*innenorientierten und problemorientierten Unterricht gesprochen werden kann. Im Diskurs werden Argumente für oder gegen eine entsprechende Einordnung abgewogen und ein Urteil gefällt. Im letzten Schritt greifen die Studierenden ihre eigenen

kritischen Anmerkungen auf und entwickeln in den Reflexionsaufgaben alternative Vorgehensweisen, mit denen die Einstiege im Hinblick auf die Schüler*innen- und Problemorientierung besser umgesetzt werden können.

Mit diesen Aufgaben setzten sich die Studierenden intensiv mit den fachdidaktischen Prinzipien auseinander und wenden ihr erlangtes Wissen an konkreten Beispielen an. Die Kompetenzziele dieses Modulteils sind:

Die Studierenden…

- identifizieren bedeutsame Stellen im Unterrichtsgeschehen, die Aufschluss über die Intentionen der Lehrkraft und das Vorwissen der Schüler*innen geben.
- beurteilen, inwiefern eine Unterrichtsszene den Kriterien eines schüler*innenorientierten und/oder problemorientierten Unterrichteinstiegs entspricht.
- entwickeln fachdidaktisch fundierte Handlungsalternativen für schüler*innenorientierte und problem-orientierte Unterrichtseinstiege.
- reflektieren Chancen und Herausforderungen schüler*innenorientierter und problemorientierter Einstiege.

Die Unterrichtsszenen

Video No. 3: Schüler*innenorientierung als fachdidaktisches Prinzip in der Einstiegsphase Video No. 3 mit dem Titel „Einstieg mit Schülerinteressen (JG 8)“ zeigt einen zentralen Teil der Einstiegsphase einer Unterrichtsstunde in der 8. Klasse eines Gymnasiums zum Lerngegenstand *Migration und Integration.* Der Lehrer fordert die Schüler*innen auf, ihre Fragen und Interessen zum Lerngegenstand Migration und Integration zu nennen und stellt in Aussicht, dass sie dem Verlauf der Unterrichtsreihe dadurch mitgestalten können. Sein erklärtes Ziel ist, dass die Fragen der Schüler*innen am Ende der Reihe beantwortet sind. Die einzelnen Beiträge der Schüler*innen notiert der Lehrer, darunter sind Punkte wie „Was ist Migration und Integration?“, „Geschichte der Integration“, „Hass gegen Migranten“, „Gründe für Migration“ und die Frage „Wodurch entstehen Vorurteile?“. Der Lehrer übernimmt die Beiträge der Schüler*innen chronologisch und ohne Nachfragen oder Kommentieren der Beiträge. Zum Abschluss des Einstiegs bekräftigt er die Verwendung der Beiträge, indem er sie als „Fahrplan für die nächsten Wochen“ bezeichnet. Er greift einen Punkt aus der Liste auf, die „Ursachen der Migration“, und leitet mit dem Austeilen eines Arbeitsblatts in die nächste Phase der Stunde über.

Video No. 4: Problemorientierung als fachdidaktisches Prinzip in der Einstiegsphase Video No. 4 greift ebenfalls den Sachbereich Integration auf. Der Einstieg unterscheidet sich dabei deutlich von Video No. 3. Zentraler Gegenstand des Einstiegs in die Unterrichtsstunde, die ebenfalls in einer 8. Klasse eines Gymnasiums stattfindet, ist ein Zeitungsartikel der *Süddeutschen Zeitung,* der über die Verabschiedung des Integrationsgesetztes in Nordrhein-Westfalen im Februar 2012 berichtet. Methodisch zeigt die Lehrerin zunächst nur die Überschrift des Artikels und fragt die Schüler*innen, ob sie „was dazu mitbekommen" haben, was die Schüler*innen durch Schweigen negieren, Die Lehrerin schließt die Frage an, was sie sich darunter vorstellen. Die Schüler*innen nennen ihre Assoziationen, diese umfassen unter anderem „die Pflicht […] Deutsch zu lernen" und die einhergehende „Pflicht […] denen einen Ausbildungsplatz zu geben", „dass man keine Vorurteile haben darf" und „mehr auf die Bedürfnisse, auf die Migranten eingeht". Nach diesen ersten Assoziationen wird der vollständige Artikel gezeigt und im Plenum laut vorgelesen. Anschließend fragt die Lehrer*in nach den „konkreten Maßnahmen" und zentralen Punkten des Artikels zum Integrationsgesetz. Die Schüler*innen nennen einige der im Artikel genannten Maßnahmen des Integrationsgesetzes, unter anderem die Anhebung des festen Anteils von Migrant*innen im öffentlichen Dienst, Unterstützung bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten und die Investition von Geld, insgesamt 14,1 Mio. € für das laufende Jahr. Die Lehrerin markiert nach den Wortbeiträgen die Stelle im Artikel, der die Anhebung des Anteils von „Mitarbeitern aus Zuwanderungsfamilien in den Landesbehörden" von zwei auf vier Prozent nennt. Diese Maßnahme soll im Anschluss zentraler Gegenstand der Stunde sein.

Inhaltliche Deutung von Video No. 3 und 4 Beide Videos greifen den Lerngegenstand *Integration und Migration* auf, wählen aber sehr unterschiedliche Einstiegsmedien und -methoden und orientieren sich an unterschiedlichen didaktischen Prinzipien. Auf normativer Ebene können Präferenzen für schüler*innen- vs. problemorientierte Zugänge bei der Analyse der Szenen wirksam werden. Didaktisch ergiebig sind bei beiden Realisierungen vor allem Fragen der konkreten Umsetzung, denn in beiden Realisierungen kann mit Blick auf den Implikationszusammenhang gefragt werden, inwiefern Schüler*innenorientierung und Problemorientierung mit dem gewählten Vorgehen tatsächlich erreicht wurden.

In Video No. 3 ist interessant zu beobachten, wie der Lehrer mit den Beiträgen der Schüler*innen umgeht. Die Sammlung der Fragen und Interessen der Schüler*innen zum Gegenstandsbereich der Unterrichtsreihe weist normativ auf eine Priorisierung der Orientierung an den Interessen der Schüler*innen hin (Prinzip der Schüler*innenorientierung). Welche Anforderungen sind an eine unterrichtliche

Realisierung zu stellen, damit dies auch tatsächlich gelingt (Implikationszusammenhang)? Die Auflistung der gesammelten Interessen der Schüler*innen bleibt in der Szene unkommentiert stehen; unklar bleibt, wie sie als „Fahrplan“ für die Unterrichtsstunden dienen kann. Hier ist begründet die Frage stellen, ob dieses Vorgehen wirklich schüler*innenorientiert ist. Zum einen sind die einzelnen Listenpunkte nicht geordnet, sondern stehen so chronologisch da, wie die Wortmeldungen der Schüler*innen aufgenommen wurden. Hier von einem logischen Fahrplan zu sprechen, mag etwas verfrüht sein. Zum anderen werden die einzelnen Beiträge nicht in ihrer Relevanz für die Schüler*innen oder in ihrer Bedeutsamkeit eingeordnet, sondern stehen gleichwertig nebeneinander. Das ist deshalb problematisch, weil nicht jeder Beitrag als gleich relevant für die Erfassung der Thematik gelten kann, aber auch, weil nicht deutlich wird, wie relevant die einzelnen Aspekte für die Klasse insgesamt sind. Ein Aspekt, der für alle Schüler*innen interessant oder bedeutsam ist, erscheint genauso gewichtet auf der Liste wie ein anderer Aspekt, der möglicherweise nur von einer Person als interessant eingeschätzt wird. Als weiterer problematischer Punkt kann das Vorgehen des Lehrers nach der Einstiegsphase gesehen werden. Er greift zwar den Aspekt „Ursachen der Migration“ der Liste auf, muss diesen allerdings schon im Vorfeld geplant haben, denn er teilt ein entsprechendes vorbereitetes Arbeitsblatt aus. Es lässt sich somit infrage stellen, welche Rolle die Interessen der Schüler*innen wirklich für seine Unterrichtsplanung spielen. Dies ist didaktisch besonders produktiv zu reflektieren, da sich hier ein typisches Dilemma schüler*innenorientierter Einstiege spiegelt, das sich kaum vermeiden lässt.

In Video No. 4 steht der Zeitungsartikel im Zentrum des Einstiegs. Dieser behandelt im Wesentlichen die von der Landesregierung NRW initiierte Maßnahme zur Förderung der vermehrten Einstellung von Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst. Hier ist bei einer Analyse des Unterrichtsgesprächs zwischen Lehrerin und Schüler*innen zu erkennen, dass zwar inhaltliche Punkte des Zeitungsartikels angesprochen werden, aber zu keinem Zeitpunkt das grundlegende Problem, das der Artikel aufgreift, explizit genannt wird. Das Gespräch fokussiert sich vor allem auf die im Artikel beschriebenen Maßnahmen ohne das Problem zu nennen. Dieser Einstieg wirft die Frage auf, welche didaktischen Anforderungen an eine problemorientierte Unterrichtsgestaltung zu stellen sind. Im Vergleich mit der anderen Realisierung kann normativ kritisch reflektiert werden, inwiefern ethische Probleme entstehen (und wie sie didaktisch vermeidbar sind), wenn der Gegenstandsbereich Integration/Migration primär als Problembereich gefasst wird. Ebenfalls können die Vor- und Nachteile diskutiert werden, die die unterschiedlichen Zugänge in der Einstiegsphase mit sich bringen.

3.3 Zwei Einstiege zum Gegenstandsbereich „Einkommen/Löhne“ mit unterschiedlicher Gewichtung der Funktionen von Einstiegen (LArS-Modul A3)

Das Lehr-/Lernangebot Die Lehr-/Lernaufgaben des Modulteils A3 fokussieren sich auf die Motivierung und Mobilisierung der Schüler*innen in den gezeigten Videos. Während die Motivierungsfunktion vor allem darauf abzielt, bei den Schüler*innen „Interesse, Neugier und die Bereitschaft […] sich mit politischen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen“ (Achour et al. 2019, S. 44) zu wecken, soll die Nutzung der Mobilisierungsfunktion dazu führen, dass die Schüler*innen an ihre individuelle Lernausgangslage anknüpfen können, um einen kumulativen Wissens- und Kompetenzerwerb anzustreben (vgl. Achour et al. 2019, S. 44). An zwei konkreten Praxisbeispielen wird die Umsetzung dieser Funktionen kritisch überprüft.

Zu beiden Videos soll auf Basis von erkennbaren Merkmalen wie der mündlichen Beteiligung (Anzahl, Länge und Verteilung der Wortbeiträge) sowie non-verbalen Aspekten (Gestik, Mimik, Körperhaltung) die Motivation und das Interesse der Schüler*innen beobachtet werden. Zusätzlich wird untersucht, inwiefern an bestehendes Vorwissen der Schüler*innen angeknüpft wird. In beiden Aspekten sollen auftretende Auffälligkeiten herausgestellt werden. Die Beobachtungsaufgaben bilden die Grundlage, um anschließend vergleichend zu beurteilen, inwiefern die Motivierungs- und Mobilisierungsfunktion in den Unterrichtsszenen erfüllt wird. In den abschließenden Reflexionsaufgaben entwickeln die Studierenden konkrete Vorschläge, wie sowohl die Motivierungs- als auch die Mobilisierungsfunktion in den gezeigten Szenen noch besser umgesetzt werden könnte. Die letzte Aufgabe leitet zu einer Meta-Reflexion über zu der Frage, ob ein Unterrichtseinstieg an sich motivierend sein kann. Hier reflektieren die Studierenden das Zusammenspiel zwischen Schüler*innen- und Unterrichtsmerkmalen, um zu einer begründeten Position zu dieser Fragestellung zu kommen.

Durch diese differenzierte Auseinandersetzung werden folgende Kompetenzziele formuliert:

Die Studierenden…

- erkennen Elemente der Motivierung und Mobilisierung von Schüler*innen in der Einstiegsphase.
- analysieren, inwiefern die Motivierungs- und Mobilisierungsfunktion in konkreten Einstiegen umgesetzt werden.
- interpretieren die Beteiligung der Schüler*innen im Kontext von Motivierung und Mobilisierung.

- beurteilen den Einfluss von Unterrichts- und Schüler*innenmerkmalen auf die Motivierung der Schüler*innen.

Die Unterrichtsszenen

Video No. 5: Vorwissensaktivierung mit Zitaten Video No. 5 zeigt den Einstieg in eine Unterrichtsstunde, die die Thematik des Mindestlohns aufgreift. Den Schüler*innen einer 8. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums werden zwei unterschiedliche Zitate zum Gegenstand *Mindestlohn* präsentiert. Das erste Zitat stammt von Hans Werner Sinn als Vertreter des IFO Instituts München. Er sagt: „Generell ist der Mindestlohn schädlich. Diejenigen, die man schützen will, treibt man in die Arbeitslosigkeit.“ Das zweite Zitat stammt vom Deutschen Gewerkschaftsbund: „Selbst Vollzeitarbeit schützt vor nicht vor Armut. Nach einer Studie arbeiten zweiundzwanzig Prozent aller Vollzeitbeschäftigten in Deutschland in dem Niedriglohnbereich. Umso wichtiger sind deshalb Mindestlöhne“. Der Lehrer bittet die Schüler*innen ihre Meinung zu diesen Zitaten zu äußern. Vor allem Schüler melden sich und äußern ihre Gedanken zu den Zitaten. Sie fokussieren primär auf das erste Zitat und nennen Beispiele, warum es in Folge eines Mindestlohns mehr Arbeitslose geben könnte: Durch eine Teuerung der Produkte, eine Verschleppung von Arbeitsplätzen ins Ausland und einer Umgehung von Tarifbezahlung durch Subunternehmen. Der Lehrer kommentiert die Beiträge durch Zustimmung, Ablehnung und Nachfragen. Weil zunächst nur Beiträge zum ersten Zitat kommen, fragt er explizit nach Stimmen zum zweiten Zitat. Auch hier werden die Beiträge der Schüler*innen kurz kommentiert: „Nicht unbedingt.“, „Ja, das stimmt nicht so ganz […]“ und „Ja, wenn ihr mal beim zweiten Zitat die Quellenangabe berücksichtigt. Was sagt die euch?“. Diesen letzten Satz greift er kurz danach noch weiter auf und sagt, dass vom Gewerkschaftsbund eine solche Aussage zum Mindestlohn „nicht anders zu erwarten“ sei. Abschließend lässt er die gesamte Klasse per Handzeichen abstimmen, welchem Zitat die Schüler*innen mehr zustimmen. Im Ergebnis teilt sich die Klasse nahezu 50–50 auf. Der Lehrer kündigt an, am Ende der Unterrichtsreihe eine erneute Meinungsabfrage durchzuführen, um eine Veränderung festzustellen. Zur Überleitung in die Arbeitsphase teilt er ein Arbeitsblatt mit Informationen zum Mindestlohn aus.

Video No. 6: Die Motivierungsfunktion im Fokus In Video No. 6 geht es ebenfalls um die Frage des Einkommens. Allerdings wird hier nicht das Konzept des Mindestlohns, sondern das Bedingungslose Grundeinkommen (BGE) nach Götz Werner vorgestellt. Der Einstieg in die Stunde in der 11. Klasse einer Gesamtschule beginnt damit, dass die Lehrerin die Schüler*innen bittet, sich das fiktive Szenario vorzustellen, dass diese jeden Monat den Betrag von 1000 € zur freien Verfügung

hätten und zu sagen, ob sie trotzdem arbeiten würden oder was sie sonst mit der freien Zeit tun würden. Viele Schüler*innen melden sich und der Tenor der Meldungen ist, dass trotz des freien Einkommens einer Betätigung nachgegangen wird, die sich aber nicht primär am Gehalt, sondern der Vereinbarkeit mit persönlichen Interessen orientiert und trotzdem verzichtfreien Konsum im Alltagsleben ermöglicht. Im Anschluss an diese offene Einstiegsfrage geht die Lehrerin in einen zehnminütigen Frontalvortrag mit Unterstützung durch eine Powerpoint-Präsentation über, in dem über das Konzept des BGE nach Götz Werner informiert wird. Neben seiner Biographie wird das Konzept erklärt und die Begriffsdefinition präsentiert. Anschließend an den Vortrag, dem die Schüler*innen mit sinkender Aufmerksamkeit folgen, wird direkt der folgende Arbeitsauftrag, die Zuordnung unterschiedlicher Zitate für oder gegen das Konzept des BGE, erklärt und damit die Arbeitsphase eingeleitet.

Inhaltliche Deutung von Video No. 5 und 6 Beide Einstiegsszenen greifen einen wirtschaftlichen Lerngegenstand auf. Während Video No. 3 die damals umstrittene Einführung des Mindestlohns thematisiert, wird in Video No. 4 das Prinzip des BGE vorgestellt. Im Fokus der Analyse liegt vor allem die Umsetzung der Motivierungs- und Mobilisierungsfunktion. Die Umsetzung dieser Funktionen ist nicht direkt messbar, weshalb es für eine begründete Einschätzung bestimmter Indikatoren bedarf, die Aufschluss über die Motivierung und Mobilisierung der Schüler*innen geben können. In beiden Stunden lassen sich vor allem über die Interaktion der Schüler*innen auf die Konfrontation mit dem Lerngegenstand und den Verlauf des Einstiegs begründete Vermutungen anstellen. In Video No. 5 lässt sich während des gesamten Einstiegs ein Muster erkennen. Es beteiligen sich während der Einstiegsphase nur wenige Schüler*innen am Unterrichtsgespräch, diese dafür umso intensiver. Die Beiträge der Schüler*innen lassen darauf schließen, dass sie bereits Vorwissen zur Thematik des Mindestlohns haben. Auch ist festzustellen, dass sich fast ausschließlich Schüler am Gespräch beteiligen. Inhaltlich ist das Niveau für eine 8. Klasse als hoch einzuschätzen. Trotz dieser beiden Punkte wirkt die Klasse insgesamt nicht desinteressiert, sondern verfolgt größtenteils passiv das Unterrichtsgeschehen. In Video No. 6 stellt sich die Situation deutlich anders dar. Auf den Einstiegsimpuls der Lehrerin reagieren sehr viele Schüler*innen mit Wortmeldungen, diese werden unkommentiert nacheinander geäußert. Es entsteht der Eindruck, dass ein Großteil der Klasse aktiv am Unterrichtsgespräch teilnimmt. Zu einem Bruch kommt es durch den anschließenden Lehrervortrag. Bedingt durch die Methode kommt es zu keinen weiteren Meldungen, allerdings ist deutlich zu erkennen, dass die Schüler*innen mit Andauern des Vortrags zunehmend desinteressiert wirken. Ist der Vortrag mit insgesamt zehn Minuten relativ lang, scheint er zudem für den Großteil der Schüler*innen auch nicht spannend zu sein. Am Ende

des Vortrags wirken diese geradezu gelangweilt, was an der Mimik und Körperhaltung abgelesen werden kann. In einem Vergleich beider Szenen wird der Kontrast sehr deutlich: In Video No. 5 ist die Zahl und der sich beteiligenden Schüler*innen gering aber, wie auch das erkennbare Interesse am Unterricht, konstant, während in Video No. 6 die anfänglich große Beteiligung und Aufmerksamkeit zum Ende des Einstiegs fast vollständig abflacht.

3.4 Politikunterricht ohne Politik? Die politikdidaktische Perspektive im Blick (LArS-Modul A4)

Das Lehr-/Lernangebot Modulteil A4 greift ein in der Fachdidaktik kontroverses Thema auf. Schulfächer der politischen Bildung in Deutschland unterscheiden sich in ihren Bezeichnungen bereits stark und reichen von „Sozialkunde" über „Sozialwissenschaften" bis zu „Politik und Wirtschaft". Diese Diversität hängt eng mit der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung zusammen, es existieren zwei unterschiedliche Positionen, die sich in ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden. Ein Teil der Fachdidaktiker*innen plädieren für das Fach Sozialwissenschaften und argumentieren für eine integrative gleichwertige Koexistenz der Bezugsdisziplinen Politik, Soziologie und Wirtschaft. Ein anderer Teil plädiert stärker für das Fach Politik, das ebenfalls die Bezugsdisziplinen aufgreift, dabei aber primär eine politische Perspektive einnimmt (vgl. Pohl 2016, S. 524). In Modulteil A4 wird die politikdidaktische Perspektive vorgestellt und antizipiert damit eine Kontrasterfahrung für die Studierenden bei der Bearbeitung des Modulteils. Im Land NRW studieren angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II, für die die Materialen des Projekts vorrangig entwickelt wurden, das Fach *Sozialwissenschaften* und setzen sich eher mit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auseinander. Die Bearbeitung dieses Modulteils zeigt mit der politikdidaktischen Perspektive eine ungewohnte Position auf. Die Kontroverse der Fachdidaktik wird den Studierenden deutlich. Diese können im Anschluss selbst beurteilen, welche Position sie für ihren eigenen Unterricht vertreten möchten.

Besondere Relevanz bekommt diese Thematik im Hinblick auf die schulpolitische Entscheidung des Landes NRW, das Schulfach Sozialwissenschaften in „Wirtschaft/Politik" umzubenennen (MSW 2021) und damit einen stärkeren ökonomischen Fokus des Fachs einzufordern. An diesem praktischen Fall wird deutlich, dass eine eigene begründete Positionierung wichtig ist. Dieser Modulteil eröffnet die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit der genannten Kontroverse.

Die Lehr-/Lernaufgaben lassen die Studierenden die gezeigte Einstiegsphase aus einer politikdidaktischen Perspektive beurteilen. Dazu werden das Thema der Unterrichtsstunde, sowie dessen Einführung und die Verwendung von zentralen Begriffen und Inhalten des Einstiegs herausgearbeitet. Nach diesen Beobachtungsaufgaben wird in den Analyseaufgaben sowohl eine Auseinandersetzung mit dem Politikverständnis der Schüler*innen angeleitet, als auch die Angemessenheit des Politikbegriffs unter Rückgriff auf Fachliteratur problematisiert. Beide Aufgaben zeigen den Studierenden auf, warum aus politikdidaktischer Perspektive beide Aspekte kritisiert und problematisiert werden können. Die abschließenden Reflexions- und Entwicklungsaufgaben leiten die Studierenden dazu an, auf Basis ihrer Erkenntnisse ein eigenes Unterrichtsthema zum Sach-/Problembereich Drogen zu entwickeln und dabei eine politikdidaktische Perspektive einzunehmen. Insgesamt wird mit den Aufgaben eine theoretische Auseinandersetzung als eine praktische Anwendung mit der politikdidaktischen Perspektive ermöglicht, um Erkenntnisse für die eigene Unterrichtspraxis zu gewinnen. Die Kompetenzziele des Modulteils A4 ergeben sich wie folgt:

Die Studierenden…

- identifizieren das Stundenthema anhand einer vorliegenden Einstiegsphase.
- analysieren kritisch die Verwendung des Politikbegriffs im Unterricht.
- beurteilen die Angemessenheit der Verwendung des Politikbegriffs im Unterricht.
- entwickeln und reflektieren Themenformulierungen zu politischen Realsituationen unter politikdidaktischer Perspektive.

Video No. 7: Wann ist etwas politisch? In Video No. 7, „Einstieg mit Schulbuch (JG 8)“, wird der Einstieg in den Problembereich des Drogenkonsums in der 8. Klasse eines Gymnasiums gezeigt. Kernmedium des Einstiegs ist ein Schulbuch, dessen einleitender Text zur Thematik unter der Überschrift „Gesundheit geht vor! Gefahren des Drogenkonsums“ im Plenum laut vorgelesen wird. Der Text gibt einen Einblick, unter welchen Aspekten diese Thematik im Schulbuch bearbeitet wird, darunter werden Drogenmissbrauch und Abhängigkeit von legalen und illegalen Drogen genannt, der Fokus liegt konkret auf den Drogen Nikotin, Alkohol und Marihuana. Der Lehrer stellt in einem offenen Unterrichtsgespräch Rückfragen zum Text: „Was versteht man unter legalen Drogen? […] Logischerweise sind illegale Drogen…?“ Danach stellt er die Klasse vor die Frage, warum dieses Thema Teil des Politikunterrichts ist. Die Antworten der Schüler*innen sprechen verschiedene Aspekte von Politik nach ihrem Verständnis an, unter anderem fallen

die Schlagworte „Gesetze", „Verlust von Arbeitskräften", „Statistiken über Alkoholerkrankte", „Rauchverbot" und „Kosten für den Staat". Diese werden jeweils kurz vom Lehrer kommentiert, bis er abschließend einen Ausblick auf die nächsten Unterrichtsstunden gibt: „Das heißt, wir werden uns in den nächsten Stunden mit dem Thema Alkohol beschäftigen." Damit endet die Einstiegsphase und die Schüler*innen bekommen im Anschluss Liedtexte, die den Gegenstand Alkohol thematisieren, ausgeteilt und sollen diese analysieren.

Inhaltliche Deutung von Video No. 7 Die gezeigte Einstiegsszene lässt sich in drei unterschiedliche Blöcke einteilen, von denen jeder für sich und auch in Kombination Anfragen an die Beobachtenden stellen. Der erste Teil ist das Lesen des Schulbuchtextes. Hier fällt auf, dass schon durch die Überschrift eine starke normatives *Framing* der Thematik vorgenommen wird. Zum einen geht es um die persönliche Gesundheit als schützenswertes Gut, gleichzeitig um die Darstellung von Drogen, seien es legale oder illegale, als Gefahr. Diese wird direkt verknüpft mit Problemen wie Kriminalität und Krankheit. Hier kann unter didaktisch-normativer Perspektive hinterfragt werden, ob es sich dabei im Sinne einer politikdidaktischen Perspektive um einen für den Politikunterricht geeigneten Perspektive auf den Lerngegenstand handelt, oder vielmehr die Ebene des sozialen Lernens und der Lebenshilfe (vgl. Massing und Weißeno 1995, S. 63) angesprochen wird. Im nächsten Abschnitt der Stunde stellt der Lehrer die Frage, was das mit Politik zu tun habe. Ob er die Schulbuchperspektive damit problematisiert, bleibt offen. Allerdings geben die Antworten der Schüler*innen Aufschluss über ihr eigenes Verständnis von Politik. Es wird deutlich, dass der Begriff Politik sehr stark auf die *policy*-Dimension reduziert wird, was von der Lehrkraft allerdings nicht weiter aufgegriffen oder problematisiert wird. Im Gegenteil führt er den Unterricht von dieser Fragestellung weg, da er im Anschluss an das Unterrichtsgespräch Liedtexte zur Inhaltsanalyse austeilt, die sich mit Alkoholkonsum beschäftigen. Aus einer politikdidaktischen Perspektive fehlt hier der Bezug zu einer politischen Realsituation und ist daher zu problematisieren. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf den Einstieg, die hier bewusst nicht eingenommen wurde, könnte zusätzlich problematisieren, dass keine soziologische oder wirtschaftliche Perspektive eingenommen wird und bestätigen, dass das Charakteristische des Politischen nicht erschlossen wird.

4 Fazit

Dieser Beitrag diente der praxisorientierten Vorstellung und Einführung in das Lehr/-Lernmodul zu Unterrichtseinstiegen des LArS-Projekts (Modul A), welches der Förderung der professionellen Wahrnehmung in sozialwissenschaftlichen Fächern gewidmet ist. In vier Modulteilen werden Lehr-Lernmaterialien und Animationsvideos realer Unterrichtsszenen zu fachdidaktischen Anforderungen an Einstiegsphasen bereitgestellt. Das Modul bietet nach unserer Kenntnis das bislang einzig vorliegende und frei verfügbare Lehr-Lernangebot dieser Art. Es bietet die Möglichkeit, die Umsetzung der didaktischen Funktionen von Unterrichtseinstiegen, die Realisierung von fachdidaktischen Prinzipien und die Qualität des Methodeneinsatzes anhand von realen Unterrichtsbeispielen zu analysieren und zu reflektieren. Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht, fachdidaktische Theorien systematisch auf Unterrichtsbeispiele zu beziehen. Neu ist auch der Ansatz, inhaltlich und/oder methodisch vergleichbare Unterrichtsbeispiele zu kombinieren (Modulteile A1–A3), sodass ein kriteriengeleiteter fachdidaktischer Vergleich ermöglicht wird. Als eine Limitation des Moduls ist zu erwähnen, dass dieses Lehr-/Lernangebot durch die Fokussierung auf die Einstiegsphase den didaktischen Implikationszusammenhang zwischen Unterrichtsphasen nicht abzudecken vermag (bspw. die Passung des gewählten Einstiegs zur folgenden Erarbeitungsphase und zur Reihe insgesamt). Auch sind neben den hier gewählten Analyseschwerpunkten für die Lernaufgaben des Moduls andere Schwerpunktsetzungen denkbar. Die Videos bieten mehr Einsatzmöglichkeiten in der Lehramtsbildung als sich in den Lernaufgaben dieses Moduls widerspiegelt (bspw. Aspekte der Gesprächsführung der Lehrkraft). Lesende sind daher dazu eingeladen, die Materialien nach eigenem Belieben zu modifizieren, weiterzuentwickeln sowie ggf. durch neue Lernaufgaben zu erweitern.

Literatur

Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (2019). Phasen des Politikunterrichts. In S. Frech, P. Massing, S. Achour & V. Straßner (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (Politik unterrichten, S. 43–49). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

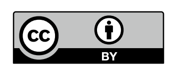
Goll, T. (2020). Problemorientierung. In: Achour, S., Busch, M., Massing, P. & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.). (2020). *Wörterbuch Politikunterricht,* (S. 195–197). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Keuler, C. (2020). Schülerorientierung. In: Achour, S., Busch, M., Massing, P. & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.). (2020). *Wörterbuch Politikunterricht*, (S. 213–215). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

Massing, P. & Weißeno, G. (Hrsg.). (1995). *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts* (Schriften zur politischen Didaktik, Bd. 24). Opladen: Leske + Budrich.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Zur aktuellen Debatte um die Lehramtsstudiengänge Sozialwissenschaften und Wirtschaft-Politik.* https://www.schulministerium.nrw/zur-aktuellen-debatte-um-die-lehramtsstudiengaenge-sozialwissenschaften-und-wirtschaft-politik (aufgerufen am 30.11.2022).

Pohl, K. (Hrsg.). (2016). Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In Dies. (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts. S. 514–555.





Vorstellung LArS-Modul B: Politische Urteilsbildung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht

Frederik Heyen und Sabine Manzel

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Konzeption, Bestandteile und Ziele eines auf Animationsfilmen basierenden OER-Lehr-/Lernangebots im Bereich der politischen Urteilsbildung für die Lehrkräftebildung vor (LArS.nrw Modul B). Es werden Strukturen der begleitenden Lernaufgaben sowie fachtheoretische Überlegungen und Kompetenzerwartungen zu einzelnen Lerneinheiten erläutert und Anforderungen an Lernende für den Einsatz in Lehr-/Lernsettings aufgezeigt.

Schlüsselwort

Politische Urteilsbildung • Professionelle Unterrichtswahrnehmung • Videografie • Lehrkräftebildung • OER

1 Gesamtkonzept des Moduls B zu Unterrichtsphasen zur politischen Urteilsbildung

Die Förderung politischer Urteilsfähigkeit von Schüler*innen als Bürger*innen von morgen ist ein klares Ziel des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts. Sie wird sowohl in den jeweiligen ministerialen Kernlehrplänen des Fachunterrichts als auch in politikdidaktischen Kompetenzmodellierungen wie dem

F. Heyen (✉) · S. Manzel
Universität Duisburg-Essen, Duisburg, Deutschland
E-Mail: frederik.heyen@uni-due.de

S. Manzel
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_8

Politikkompetenzmodell (Detjen et al. 2012) oder dem Modell politischer Urteilsfähigkeit und ihrer Einflussfaktoren (Manzel und Weißeno 2017) als eine zentrale Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe und politische Handlungsfähigkeit von Schüler*innen benannt. Ziel des Lehr-/Lernmaterials des Moduls B „Urteilsbildungsphase" ist es, angehende Lehrkräfte in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung zu fördern und insbesondere ihr fachdidaktisches Wissen bezüglich der Planung und Durchführung politischer Urteilsbildungsphasen im Unterricht zu schulen. Fachdidaktische Schwerpunkte der Aufgaben liegen auf der Diagnose von Schüler*innenvorstellungen und ihren Einflüssen auf Schüler*innenurteile und Diskussionsverläufe sowie der Analyse von Instruktions- und Vermittlungsstrategien der Lehrkräfte, da die in diesen Aufgaben angesprochenen Facetten des fachdidaktischen Wissens für die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Phasen der politischen Urteilsbildung besonders relevant sind (siehe hierzu den theoretischen Beitrag von Heyen & Manzel Kap. 4).

Für das Modul B wurden insgesamt sieben Animationsvignetten produziert, die sich auf folgende vier Modulteile verteilen:

B1: Funktionen und Methoden der Urteilsbildungsphase (1 Vignette)◀
B2: Diskussionsverhalten der Schüler*innen (2 Vignetten)
B3: Schüler*innenvorstellungen und Lernschwierigkeiten (2 Vignetten)
B4: Urteilsbildungsprozesse – Qualitätskriterien (2 Vignetten)

Zu allen vier Modulteilen wurde jeweils eine Vignette mit entsprechendem Lehr-/Lernmaterial für den Einsatz auf der ORCA.nrw-Plattform versehen und erprobt. Die Links zu den entsprechenden Videos sind in Anhang A zu finden.

2 Erläuterungen zum Aufbau der Aufgaben

Die zu den LArS-Animationsvignetten zur Verfügung gestellten Aufgaben streben eine Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte in den Sozialwissenschaften an, welche wir als einen domänenspezifischen wissensbasierten Prozess begreifen (siehe Manzel et al. Kap. 1). Zu diesem Zweck folgt jeder LArS-Modulteil einer einheitlichen Aufgabenstruktur, die

sich allerdings an die individuellen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe anpassen lässt und als fachdidaktische fundierte Empfehlung zu verstehen ist (siehe Hahn-Laudenberg et al. Kap. 6):

1. *Vorbereitungsaufgaben* dienen der niedrigschwelligen Aufarbeitung oder Reaktivierung von (fachdidaktischem) Wissen, welches für die Bearbeitung der zur Verfügung gestellten Aufgaben vorausgesetzt wird. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe und Verortung der durchzuführenden LArS-Einheit im Studienverlauf kann die Anzahl der vorbereitenden Aufgaben angepasst oder gänzlich auf ihren Einsatz verzichtet werden.
2. *Beobachtungsaufgaben* zielen auf die *noticing*-Komponente professioneller Unterrichtswahrnehmung ab und beziehen sich auf das im Animationsvideo dargestellte Unterrichtsgeschehen. Diese Aufgaben nehmen teilweise Fokussierungen auf bestimmte fachdidaktisch relevante Elemente vor, indem etwa Aussagen benannter Schüler*innen genauer beobachtet werden sollen oder eine zeitliche Eingrenzung vorgegeben wird.
3. *Analyseaufgaben* erfordern im Sinne des *knowledge-based reasoning,* dass das zuvor Beobachtete durch Rückgriff auf das eigene fachdidaktische Wissen analysiert wird. Im Modul B bedeutet dies mehrheitlich, sich intensiv mit einzelnen Argumenten oder Urteilen von Schüler*innen oder einem argumentativen Austausch in Urteilsbildungsphasen auseinanderzusetzen. Dies erfordert vor allem fachdidaktisches Wissen im Bereich der Schüler*innenvorstellungen und der fachbezogenen Diagnostik.
4. *Reflexions-* oder *Entwicklungsaufgaben* erfordern eine kritische Auseinandersetzung mit den zuvor formulierten Analyseergebnissen, eine Abstraktion vom gesehenen Einzelfall oder die Entwicklung und Abwägung von Handlungsalternativen. Diese Aufgaben zielen insbesondere auf einen subjektiven Erkenntnisgewinn für die eigene professionelle Handlungspraxis oder die Förderung des fachdidaktischen Wissens in Bezug auf Instruktions- und Vermittlungsstrategien ab.
5. *Optionale Vertiefungs-* und *Nachbereitungsaufgaben* bieten die Möglichkeit, sich unter Gesichtspunkten mit dem Animationsvideo auseinanderzusetzen, die nicht Teil der vorangegangenen Aufgaben gewesen sind, die aber Anlass für eine Weiterarbeit in zukünftigen Veranstaltungen sein können. Im Modul B handelt es sich häufig um weitere Reflexions- oder Entwicklungsaufgaben, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Schwerpunkt des

Modulteils erfordern und sich daher für den Einsatz in einer Lehreinheit häufig als zu umfangreich gestalten.

Von hervorzuhebender Relevanz für das Modul B sind die *Kontextinformationen,* die für jede Animationsvignette zur Verfügung gestellt werden und vor der Bearbeitung der Beobachtungsaufgaben rezipiert werden sollten. Die Animationsvignetten zeigen mit einer Dauer zwischen vier und sieben Minuten nur einen sehr kleinen, fokussierten Ausschnitt von Unterrichtsstunden, die in der Regel wiederum selbst Teil einer längeren Unterrichtsreihe gewesen sind. Insbesondere bei der Betrachtung von Phasen der politischen Urteilsbildung muss daher berücksichtigt werden, dass diese häufig am Ende eines langen Lehr-Lern-Prozesses verortet und/oder Teil komplexer und von Dynamik geprägten diskursiven Unterrichtsmethoden wie Pro-Kontra-Debatten, Talkshows oder Fishbowl-Diskussionen sind. Aus dem in der Animationsvignetten dargestellten Unterrichtsgeschehen geht daher u. a. nicht zwingend hervor, was das Thema der Unterrichtsstunde/-reihe ist, in welcher Phase des Unterrichts die Szene verortet ist oder welches Material die Schüler*innen zur Verfügung gestellt bekommen haben. Die bereitgestellten Kontextinformationen haben zum Ziel, die für das inhaltliche Verständnis der Vignette notwendigen Informationen bereitzustellen und so einem möglichen Gefühl der Orientierungslosigkeit bei Lehrenden und Lernenden entgegenzuwirken.

Die Aufgaben der Lehr-/Lerneinheiten sind so konzipiert, dass Studierende zur Vorbereitung auf einen Veranstaltungstermin die Vorbereitungs-, Beobachtungs- und Analyseaufgaben bereits eigenständig bearbeitet haben und somit mit den Animationsvignetten sowie den Kontextinformationen vertraut sein sollten. Diese Struktur bietet eine Umsetzung des LArS-Materials im *Blended-Learning*-Format an, indem sich E-Learning-Sitzungen, bestehend aus den zuvor genannten Aufgaben, die sich in Lernplattformen wie Moodle oder Ilias einbinden lassen, und Präsenzveranstaltungen abwechseln. Dieses Vorgehen ermöglicht, die Präsenzveranstaltung insbesondere für die Bearbeitung der Reflexions- und Entwicklungsaufgaben zu nutzen, die von einem gemeinsamen Dialog und Perspektivaustausch besonders profitieren.

Im Folgenden werden die Inhalte und Besonderheiten der einzelnen Modulteile unabhängig voneinander vorgestellt. Dadurch können sich je nach Modulteil die Bezüge zu den Modellen (insbesondere Fachkonzepte und politisches Urteil) und die zu erwarteten Kompetenzen der Studierenden (z. B. Verbesserung fachdidaktischer Wissensfacetten) gleichen, was in der individuellen Einsatzplanung der Animationsvignetten in der universitären Hochschullehre oder der zweiten

Ausbildungsphase (Referendariat) je nach eigenen Lernzielen zu berücksichtigen ist.

3 Modulteil B1 – Funktionen und Methoden der Urteilsbildungsphase

Im Modulteil B1 stärken Lernende ihr fachdidaktisches Wissen zu Instruktions- und Vermittlungsstrategien (Park und Oliver 2008), indem sie sich intensiv mit den Funktionen und Methoden der Urteilsbildungsphase auseinandersetzen. Exemplarisch geschieht dies an der Animationsvignette No. 9, die einen Rollenausstieg nach einer nachgestellten Talkshow im Unterricht zeigt. Die Talkshow zählt zu einer der ‚klassischen' Makromethoden des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts und zielt auf die Förderung politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit ab (siehe etwa Hankele 2015, S. 21). Wenige Schüler*innen nehmen i. d. R. von der Lehrkraft vorbestimmte Rollen ein, deren unterschiedliche Positionen und Argumente zu einem Sachverhalt und/oder einer Urteilsfrage im Vorfeld aus bereitgestelltem Material oder als Ergebnis von Recherchen erarbeitet wurden. Die Talkshow wird von der Rolle des Moderators/der Moderatorin, die häufig von leistungsstarken Schüler*innen oder der Lehrkraft selbst übernommen wird, durch Impulse und Rückfragen gelenkt. Die übrigen Schüler*innen erhalten einen Beobachtungsauftrag und dokumentieren etwa, welche Argumente genannt wurden oder wie überzeugend Diskutant*innen aufgetreten sind. Nach Abschluss der Talkshow sollen Schüler*innen sich von den übernommenen Rollen und deren Positionen lösen und sich stattdessen kritisch-reflexiv mit den inhaltlich genannten Argumenten zu der strittigen Problem-/Fragestellung auseinandersetzen, gegebenenfalls einen Abgleich mit der eigenen politischen Haltung vornehmen und zu einem individuellen politischen Urteil angeregt werden. Dieser von der Lehrkraft initiierte und gesteuerte Prozess wird als „Rollenausstieg" bezeichnet. Ob der Einsatz der Methode *Talkshow* tatsächlich zu einer Verbesserung politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit von Schüler*innen führt, ist nach aktuellem Kenntnisstand nicht empirisch geprüft worden[1]. Erfahrungsberichte wie der von Weißeno (1998) deuten aber darauf hin, dass die Methode

[1] Anders sieht es für die Makromethode *Planspiel* aus. Oberle und Leunig (2017) prüfen im Rahmen einer Interventionsstudie Wirkungen von Planspielen auf Einstellungen, Motivation und Kenntnisse von Schüler*innen zur Europäischen Union und berichten u. a. einen Zugewinn an Verständnis für politische Prozesse und für die Funktionsweise der EU sowie eine Zunahme des Responsivitätsgefühls besonders bei vorab negativer eingestellten Schüler*innen.

voraussetzungsreich ist und besonders eine anknüpfende metakommunikative Reflexion der Talkshow notwendig ist, da diese schnell ein Gefühl der Scham und des Unbehagens bei leistungsschwachen wie leistungsstarken Schüler*innen auslösen kann. Eine empirische Studie von Gronostay (2019) zeigt für die Methode der Fishbowl-Diskussion, die sich konzeptionell nur geringfügig von der Methode der Talkshow unterscheidet und sich besonders hinsichtlich der sich versprochenen Förderung kommunikativer politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit stark der Talkshow ähnelt, dass besonders die Zuweisung von politischen Positionen, die nicht mit der eigenen übereinstimmen, zu einer geringeren Partizipation an der Diskussion führen und eher ein „Sich-Zurückziehen“ begünstigen kann (Gronostay 2019, S. 174).

Die Auswahl einer geeigneten Vignette gestaltete sich besonders für diesen Modulteil als besonders herausfordernd. Da die Animationsvignetten nur wenige Minuten umfassen, war eine vollständige Abbildung einer umfangreichen, aber für den sozialwissenschaftlichen Fachunterricht typischen Unterrichtsmethode wie der Talkshow, der Fishbowl-Diskussion oder der Pro-Kontra-Debatte nicht möglich. Die Darstellung des Rollenausstiegs nach einer bereits beendeten Talkshow bietet sich dahingehend an, als dass erst in dem Prozess des Rollenausstiegs alle Schüler*innen in die Lage versetzt werden, sich mit den in der Talkshow geäußerten Argumenten und vertretenen Positionen auseinanderzusetzen und diese vor dem Hintergrund der eigenen Haltung zu beurteilen. Wird dieser Prozess allerdings nicht oder nur unzureichend vollzogen, ist fraglich, ob besonders die beobachtenden Schüler*innen aus der Methode einen Mehrwert für die Ausbildung ihrer politischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit ziehen.

Studierende sind daher zunächst gefordert, den von der Lehrkraft mit den Worten „So! Dann soll es jetzt weitergehen.“ eingeleiteten Rollenausstieg zu beobachten und festzustellen, welche Fragen die Lehrkraft an die Schüler*innen stellt und wie sie mittels verschiedener Impulse versucht, den Rollenausstieg zu lenken. Auffallen soll hierbei, dass der Rollenausstieg auf der Ebene des persönlichen Empfindens in der Talkshow verweilt. Es findet keine Auseinandersetzung mit Inhalten, Argumenten und Positionen, ein Beurteilen der Diskussionsqualität oder ein Abgleichen mit der eigenen politischen Position statt und die Instruktionen der Lehrkraft fordern dies auch nicht ein. Basierend auf diesem Ergebnis skizzieren die Studierenden unter Berücksichtigung ihres fachdidaktischen Wissens zu Instruktions- und Vermittlungsstrategien einen alternativen Rollenausstieg, der stärker auf die Auseinandersetzung mit den vertretenen und eigenen politischen Positionen abzielen soll. Die Bearbeitung der Lehr-/Lerneinheit setzt daher ein hohes Maß an fachdidaktischem Wissen besonders im Bereich der Instruktions- und Vermittlungsstrategien voraus. Allgemein sollten

Studierende mit den Zielen und Aufgaben des sozialwissenschaftlichen Unterrichts vertraut sein und über Vorwissen zur politischen Urteilsfähigkeit sowie politischen Handlungsfähigkeit verfügen und verstehen, wie beide Kompetenzdimensionen miteinander in Beziehung stehen (Detjen et al. 2012). Im Speziellen sollten sie mit handlungsorientierten Unterrichtsmethoden, speziell der *Talkshow,* vertraut sein und ableiten können, warum der Rollenausstieg nach der Talkshow mit Blick auf die Förderung politischer Urteilsfähigkeit von Schüler*innen ein besonders lernrelevanter Prozess ist.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils B1 – Funktionen und Methoden der Urteilsbildungsphase ist dabei auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden…

- ermitteln Elemente und Funktionen eines Rollenausstiegs hinsichtlich der Urteilsbildung von Schüler*innen,
- erkennen das Vorhandensein oder die Abwesenheit von Elementen eines Rollenausstiegs, die für die Urteilsbildung der Schüler*innen relevant sind,
- entwickeln eigene Rollenausstiege unter Berücksichtigung politikdidaktischer Konzeptionen zu einer politischen Talkshow,
- reflektieren ihre eigenen Entwürfe von Rollenausstiegen und beziehen dabei Erfahrungen aus der individuellen Unterrichtspraxis mit ein.

4 Modulteil B2 – Diskussionsverhalten der Schüler*innen

Im Mittelpunkt des Modulteils B2 steht die Analyse der Vignette 11, die eine Schüler*innendiskussion im Verlauf einer Fishbowl-Diskussion zum Thema NPD-Verbotsverfahren zeigt. Studierende vertiefen in dieser Einheit ihr Wissen über fachbezogene Diagnostik hinsichtlich des Diskussionsverhaltens von Schüler*innen und der Beziehung zwischen dem Fachwissen von Schüler*innen und ihrem politischen Urteil.

Die Durchführung einer Fishbowl-Diskussion, eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, kann als *regular practice* des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts bezeichnet werden. Gekennzeichnet ist die Methode durch einen inneren Kreis an Diskutant*innen und einen äußeren Kreis an Beobachter*innen, zwischen denen die Schüler*innen dynamisch wechseln können. Schüler*innen,

die sich auf einen Platz des inneren Kreises setzen, nehmen aktiv an der Diskussion teil und können ein Argument oder ihre Position zu einer zu diskutierenden Frage kundtun, auf Beiträge von Vorredner*innen eingehen und diese in die eigene Argumentation mit einbeziehen *(Transaktivität).* Anschließend verlassen sie den inneren Kreis wieder und bieten damit den beobachtenden Schüler*innen des äußeren Kreises die Möglichkeit zur Teilhabe an der Diskussion. In der Praxis werden ähnlich wie bei der Talkshow oder der Pro-Kontra-Debatte im Vorfeld der Diskussion verschiedene Positionen und Argumente aus Unterrichtsmaterial herausgearbeitet und vorbereitet. Die Methode zielt auf die Förderung kommunikativer politischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit ab, indem insbesondere zwei Kompetenzfacetten politischer Handlungsfähigkeit – das *positionsbezogene Artikulieren* und das *überzeugungsorientierte Argumentieren* (Detjen et al. 2012) – angesprochen werden. Schüler*innen werden im diskursiven Austausch mit verschiedenen Perspektiven und Argumenten konfrontiert und sind gefordert, ihr eigenes politisches Urteil zu verargumentieren. Die Qualität der Argumentationen und der Grad der Transaktivität können dabei als Qualitätsindikatoren der Diskussion angesehen werden (Gronostay 2019, S. 142 ff.).

Von zentraler Bedeutung für das Argumentieren und Urteilen ist das Fachwissen der Schüler*innen (Manzel und Weißeno 2017), welches Weißeno et al. (2010) für die Politikdidaktik modelliert haben. Schüler*innen verfügen zu einer Vielzahl an gesellschaftlichen Fragestellungen über ganz individuelle vorunterrichtliche Vorstellungen *(Präkonzepte),* die im Verlauf des Unterrichts in die für den zu beurteilenden Sachverhalt notwendigen Fachkonzepte überführt werden sollen. Geschieht dies nicht, vollzieht sich die Argumentation entweder auf unterentwickelten und möglicherweise auch falschen Präkonzepten (dann handelt es sich ggf. um *Fehlkonzepte*) und das politische Urteil kann nicht dem Anspruch der Rationalität und Überprüfbarkeit gerecht werden (Detjen et al. 2012), oder die Schüler*innen sind gar nicht oder nur erschwert in der Lage, ihre politische Position zu verargumentieren, was sich u. a. in fehlenden oder unzureichenden Begründungen äußern kann. Die Methode der Fishbowl-Diskussion ist dabei in vielerlei Hinsicht von einer hohen Dynamik geprägt: einerseits hinsichtlich der Diskussionsform selbst, indem Schüler*innen bei einer lebendigen Diskussion häufig die Plätze zwischen innerem und äußerem Kreis wechseln, wodurch das Nachvollziehen einzelner Argumentationsketten von Schüler*innen für die beobachtenden Schüler*innen und die Lehrkraft erschwert werden kann. Andererseits aber auch auf der inhaltlichen Ebene, indem durch den häufigen Wechsel an Diskussionsteilnehmer*innen diskontinuierliche Argumentationsverläufe entstehen, da Argumentationsketten abreißen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder

neu aufgenommen werden können. Zusätzlich können regelmäßig neue Argumente und Fragen in die Diskussion eingebracht werden, welche die Diskussion zwar bereichern können und sollen, denen aber auch die Gefahr innewohnt, eine Diskussion ohne Lenkung entgleisen zu lassen, wodurch die zu diskutierende Fragestellung aus dem Blick gerät.

Diese hohe Dynamik spiegelt sich auch in der Animationsvignette wider. Aus technischen Gründen wurde auf die Darstellung des kennzeichnenden inneren Kreises verzichtet und die Stühle und Tische des inneren Kreises nebeneinander platziert, sodass sich die Schüler*innen nicht gegenseitig ansehen. Durch das Wechseln der Schüler*innen ist es im Zusammenspiel mit Kameraschnitten für Rezipient*innen noch schwieriger zu erkennen, welche Schüler*innen welche Position in der Diskussion einnehmen und Unstimmigkeiten in den Diskussionsbeiträgen zu identifizieren. Um dahingehend eine Form der Entlastung vorzunehmen, wurde für die Analyseaufgabe ein Zeitstempel angegeben und die Namen der Schüler*innen, auf die besonders geachtet werden soll, bereits im Aufgabentext vorweggenommen.

Die Beobachtungsaufgaben lenken die Blicke der Lernenden sowohl auf die Argumentationen der Schüler*innen als auch auf das Eingreifen der Lehrkraft in die Fishbowl-Diskussion. Lernende sind gefordert, die Argumentationen der Schüler*innen zu beobachten, vorgetragene Argumente zu identifizieren und diese der Pro- oder der Kontra-Seite zuzuordnen. Aufgrund der hohen Dynamik der Fishbowl-Diskussion mit sich schnell abwechselnden Gesprächsteilnehmer*innen ist diese Aufgabe sehr herausfordernd und zeitintensiv. Im Gegensatz zur Realität ermöglicht das Pausieren des Videos und das Wiederholen einzelner Szenen den Lernenden allerdings ein umfangreiches Erfassen der Argumentationen von Schüler*innen. Zusätzlich sind Lernende gefordert zu erfassen, wann die Lehrkraft inhaltlich in die Diskussion eingreift und zu welchen Zeitpunkten dies geschieht.

Die Analyseaufgaben fokussieren auf einen prägnanten argumentativen Austausch zwischen zwei Schüler*innen und erfordern das Diagnostizieren von den Argumentationen zugrunde liegenden Fach- und Fehlkonzepten aus den Sprechakten der Schüler*innen. In einem nächsten Schritt sollen Lernende prüfen, wie sich der argumentative Austausch zwischen den Schüler*innen auf den weiteren Diskussionsverlauf und die Beiträge nachfolgender Schüler*innen auswirkt. Es sollte auffallen, dass während der Diskussion die eigentlich zu diskutierende Entscheidungsfrage zunehmend aus dem Blick gerät und die Schüler*innen „am Thema vorbei“ diskutieren und Fehlkonzepte offenbaren, die Lehrkraft allerdings auch nicht bemüht ist, die Diskussion zu lenken oder problematische Schüler*innenaussagen, die in der Diskussion getätigt werden, aufzugreifen. Die

Reflexions- und Entwicklungsaufgaben regen daher an, Möglichkeiten zur Lenkung der Fishbowl-Diskussion und ihres Verlaufs zu reflektieren und dabei auch die Planung und Vorbereitung der Diskussion in den Blick zu nehmen.

Der fachdidaktische Schwerpunkt der Analyseaufgaben liegt hierbei auf dem Wissen über Schüler*innenvorstellungen und dem Wissen über fachbezogene Diagnostik, während die Reflexions- und Entwicklungsaufgaben stärker das Wissen über Instruktions- und Vermittlungsstrategien ansprechen. Für die Beobachtungs- und Analyseaufgaben sollten Studierende daher über fachdidaktische Grundkenntnisse über Ziele und Aufgaben des sozialwissenschaftlichen Unterrichts sowie über Vorwissen zum handlungsorientierten Unterricht, zur politischen Urteilsfähigkeit von Schüler*innen und zu Basis- und Fachkonzepten verfügen. Die Reflexions- und Entwicklungsaufgaben erfordern Grundkenntnisse bezüglich der Möglichkeiten fachbezogener Diagnostik und für die Bearbeitung der optionalen Vertiefungs- und Nachbereitungsaufgabe sollten Studierende den Beutelsbacher Konsens und verschiedene Lesarten desselbigen kennen.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils B2 – Diskussionsverhalten der Schüler*innen ist auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden …

- erkennen Argumentationen zugrunde liegende Fach- und Fehlkonzepte,
- beurteilen den Einfluss von Fach- und Fehlkonzepten auf den Verlauf von Fishbowl-Diskussionen,
- reflektieren Möglichkeiten einer Lehrkraft, den Verlauf einer Fishbowl-Diskussion zu beeinflussen,
- erörtern, welche Gründe für und welche Gründe gegen Eingriffe einer Lehrkraft in Fishbowl-Diskussionen sprechen.

5 Modulteil B3 – Schüler*innenvorstellungen und Lernschwierigkeiten

Im Modulteil B3 steht gezielt der Zusammenhang von Fachwissen und politischer Urteilsfähigkeit von Schüler*innen (Manzel und Weißeno 2017) im Mittelpunkt. Lernende vertiefen ihr fachdidaktisches Wissen über Schüler*innenvorstellungen, Möglichkeiten der Diagnostik und den Umgang mit Fehlkonzepten im Unterrichtsgeschehen am Beispiel der Animationsvignette No. 12, die einen Ausschnitt einer Unterrichtsdiskussion zum Thema „Gesetzlicher Mindestlohn“ zeigt. Die

Szene zeigt das Einholen von Schüler*innenbeiträgen zur Frage, welche Argumente für oder gegen die Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns 2012 sprechen. Das Erarbeiten und anschließende Sammeln von Pro- und Kontra-Argumenten im Plenum, bei dem sich politische Urteile und einzelne Argumente teils vermischen, kann dabei als *regular practice* des sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts angesehen werden.

Den zentralen theoretischen Hintergrund des Moduls B3 bilden wie in Modulteil B2 das Modell politischer Urteilsfähigkeit und ihrer Einflussfaktoren nach Manzel und Weißeno (2017) sowie die Modellierung des Fachwissens in Basis- und Fachkonzepte nach Weißeno et al. (2010). Schüler*innen benötigen Fachwissen in Form von ausgebildeten Fachkonzepten und den ihnen zugehörigen konstitutiven Begriffen (Detjen et al. 2012), um sowohl rational argumentieren als auch politisch urteilen zu können. Politische Urteile, die auf unterentwickeltem oder fehlerhaftem konzeptuellem Wissen fußen, können zwar eine subjektive innere Logik aufweisen und mit Argumenten begründet sein (Herdegen 2010), entblößen sich bei genauerer Betrachtung aber als irrational und falsch. Eine domänenspezifische und auf Fachwissen basierende Argumentations- und Urteilsfähigkeit beinhaltet das Einbeziehen politischer Werte, das Einnehmen verschiedener teils divergierender Perspektiven und das je nach Aufgabenniveau geforderte Generieren von Handlungsoptionen (Manzel und Weißeno 2017). Das Argumentieren und Urteilen im sozialwissenschaftlichen Unterricht verbleibt dagegen häufig auf der Ebene der Reproduktion von aus Unterrichtsmaterial erarbeiteten Argumenten und dem Bekunden individueller Glaubenssätze und persönlicher Meinungen. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Interessen und denen politischer Akteure findet dabei selten statt. Schüler*innen, die über eine ausgeprägte politische Urteilskompetenz, politische Handlungsfähigkeit als Argumentationsfähigkeit und das notwendige Fachwissen verfügen, sollten unabhängig der eigenen persönlichen Überzeugungen in der Lage sein, verschiedene Perspektiven einzunehmen und aus dieser Perspektive politische Urteile zu formulieren und zu vertreten.

Die Beobachtungsaufgabe erfordert von Lernenden, aus dem laufenden Unterrichtsgespräch die von den Schüler*innen vorgetragenen Argumente für oder gegen die Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns zu identifizieren. Die in der Aufgabe gesammelten Argumente stellen die Grundlage für die weitere Analyse dar. Die Analyseaufgaben nehmen eine Fokussierung auf drei für die gesamte Unterrichtsdiskussion exemplarische Schüler*innenbeiträge vor, um eine Entlastung vorzunehmen. Bei entsprechenden zeitlichen Ressourcen können alle individuellen Schüler*innenbeiträge einer näheren Analyse unterzogen werden. In den Beiträgen sollte auffallen, dass die Schüler*innen den Mindestlohn mit

einem Einheitslohn verwechseln und dessen Einführung unter Gesichtspunkten der Leistungsgerechtigkeit beurteilen. Bereits in der Beobachtungsaufgabe sollte deutlich werden, dass die Schüler*innen mehr Argumente gegen die Einführung eines Mindestlohns anführen als dafür. In der Analyseaufgabe wird dann erkennbar, dass die Positionierung gegen die Einführung eines Mindestlohns aus der Fehlvorstellung resultiert, alle Arbeitnehmer*innen würden zukünftig gleich viel verdienen. Exemplarisch ist hierfür folgende Schüler*innenaussage:

> „Ja, dann würden sich viele auch nicht mehr anstrengen für den Beruf, zum Beispiel als Arzt oder so. Weil die denken, als Putzfrau kriegt man genauso viel Geld. Und Leute, die ziemlich schwer arbeiten und so, würden dann genauso viel kriegen wie jemand, der kaum was macht." (Schüler ‚Jan' ab Minute 03:20 im Animationsfilm No. 12).

Zentrale Erkenntnis der Analyseaufgaben sollte sein, dass die Entscheidungsurteile der Schüler*innen deutlich mit ihren Fachkonzepten zum Markt und dem Mindestlohn sowie Vorstellungen von Gerechtigkeit zusammenhängen und die Schüler*innen noch nicht über das notwendige Wissen verfügen und die konstitutiven Fachbegriffe noch nicht ausreichend beherrschen, um ein politisches Urteil zu der Entscheidungsfrage „Einführung Mindestlohn – ja oder nein?" zu formulieren. Auf dieser Grundlage reflektieren Lernende in den Reflexions- und Entwicklungsaufgaben, welche Fachkonzepte für ein Gelingen der Unterrichtseinheit hätten ausgebildet werden müssen und welche Möglichkeiten Lehrkräfte haben, Fach- und Fehlkonzepte zu diagnostizieren. Dabei sollen Lernende mit konkreten Diagnostikmethoden wie Mindmaps (Lutter 2011) oder Concept Maps (Hahn-Laudenberg 2017; Sowinski 2017) vertraut gemacht werden und ihren praktischen Nutzen für die eigene Unterrichtspraxis reflektieren.

Die Bearbeitung der Lehr-/Lerneinheit setzt ein hohes Maß an fachdidaktischem Wissen voraus. Die Identifizierung und anschließende Analyse von Schüler*innenargumenten ist komplex und erfordert, dass Lernende sich bereits intensiv mit den Zielen und Aufgaben des sozialwissenschaftlichen Unterrichts und besonders der politischen Urteils- sowie Handlungsfähigkeit und einschlägigen Modellierungen auseinandergesetzt haben. Im Speziellen sollten sie mit den Basis- und Fachkonzepten der Politik (Weißeno et al. 2010) vertraut sein und ableiten können, wie Fachwissen und politische Urteile zusammenhängen und welche Konsequenzen sich aus diesem Zusammenhang für die eigene Unterrichtsplanung ergeben. Aufgrund dieser hohen Anforderungen bietet es sich

an, den Modulteil B3 mit dem Modulteil C1 „Problematische Präkonzepte" zu verbinden. Innerhalb des Moduls C1 setzen sich Lernende intensiv mit Schüler*innenkognitionen auseinander und werden für eine Unterscheidung zwischen „problematischen" und „unterkomplexen" Präkonzepten sensibilisiert. Das Modul bietet sich daher bestens zur Vorbereitung auf das Modul B3 an.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils B3 – Schüler*innenvorstellungen und Lernschwierigkeiten ist auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden…

- ermitteln Argumente von Schüler*innen aus einem laufenden Unterrichtsgespräch,
- untersuchen die Argumente der Schüler*innen hinsichtlich zugrunde liegender Fach- und Fehlkonzepte,
- beurteilen den Einfluss von Fach- und Fehlkonzepten auf die Positionen und Urteile von Schüler*innen hinsichtlich der Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns,
- reflektieren die Möglichkeiten einer Lehrkraft, Fach- und Fehlkonzepte zu diagnostizieren,
- reflektieren Konsequenzen des Zusammenhangs von Fachwissen und politischer Urteilsfähigkeit für die eigene Unterrichtspraxis.

6 Modulteil B4 – Urteilsbildungsprozesse – Qualitätskriterien

Im Mittelpunkt des Moduls B4 steht die Analyse von Schüler*innenurteilen mit einem zusätzlichen alternativen Schwerpunkt auf der sprachlichen Realisierung dieser Urteile. Am Beispiel der Vignette No. 14 – Urteilen in Gruppenarbeiten, die mehrere Ergebnispräsentationen von Schüler*innengruppen einer achten Klasse zum Thema „NPD-Verbot" zeigt, untersuchen Lernende die von den Gruppen präsentierten Urteile, wenden dabei u. a. das Urteilsraster nach Massing (1997) an und schätzen auf der Grundlage des Politikkompetenzmodells nach Detjen et al. (2012) die Qualität der Schüler*innenurteile ein. Zusätzlich oder als mögliche Alternative zu diesem ersten Schwerpunkt können Lernende sich auch stärker mit der sprachlichen Realisierung der auf den Projektionsfolien festgehaltenen Urteile der Schüler*innen oder deren mündlichen Beiträgen während der Präsentation auseinandersetzen.

Aber wonach bemisst sich die Qualität eines politischen Urteils? Politische Urteile sind schließlich inhärent komplex. Ein inhaltlich qualitatives politisches Urteil muss sich an dem Grad seiner politischen Rationalität messen lassen, es muss sich begründen und erörtern lassen (Detjen et al. 2012, S. 48). In einem politisch rationalen Urteilen kommen sowohl Zweck- als auch Wertrationalität in unterschiedlicher Gewichtung und abhängig von der jeweils eingenommenen Sichtweise zum Ausdruck. Zweckrationalität meint dabei eine „Zweck-Mittel-Relation" (Massing 1997, S. 121), welche als mehr oder weniger effizient beurteilt werden kann. Wertrationalität ist dann gegeben, wenn sich Argumente und abschließende Urteile vor dem Hintergrund politischer Werte wie Freiheit oder Gerechtigkeit legitimieren lassen (Massing 1997, S. 121). Um unter diesem Blickwinkel politische Urteile beurteilbar aber auch für Schüler*innen erlern- und überprüfbar zu machen, hat Massing das sogenannte „Urteilsraster" (Tab. 1) entwickelt, welches die verschiedenen Elemente in sich vereint.

Die Qualität politischer Urteile von Schüler*innen lässt sich darüber hinaus auch mithilfe des Politikkompetenzmodells nach Detjen et al. (2012) und der Kompetenzdimension politischer Urteilsfähigkeit beurteilen (Tab. 2). Diese unterscheidet politische Urteile in fünf Urteilsarten: die deskriptiven Urteilsarten

Tab. 1 Urteilsraster nach Massing. (Eigene Darstellung basierend auf Massing 1997, S. 125)

Beurteilungsmaßstab	Sichtweisen		
Politisch gesellschaftliche Rationalität	Politische Akteure	Adressaten	System
Kategorie *Effizienz*	Handlungsmöglichkeiten Handlungsrestriktionen Entscheidungskompetenzen Macht Aufwand Kosten	Individueller Nutzen Individuelle Kosten Individuelle Interessen	Funktionsfähigkeit Leistungsfähigkeit Stabilität
Kategorie *Legitimität*	Menschenrechte Demokratische Normen und Werte Demokratische Prinzipien Interessenberücksichtigung Gemeinwohlorientierung Akzeptanz Transparenz Partizipation	Selbstbestimmung Mitbestimmung Identität Verallgemeinerbare Interessen Verallgemeinerbare Werte	Grund- und Menschenrechte Demokratie Rechtsstaatliche Prinzipien Sozialstaatliche Prinzipien Alternativen

Tab. 2 Urteilsarten im Politikkompetenzmodell. (Eigene Darstellung basierend auf Detjen et al. 2012, S. 55–57)

	Urteilsarten	Anforderungen an Schüler*innen
Deskriptive Urteilsarten	Feststellungsurteil	Beschreiben + Klassifizieren
	Erweiterungsurteil	Vergleichen + Prüfen + Schließen
Normative Urteilsarten	Werturteil	Evaluieren + Bewerten + Stellungnehmen
	Entscheidungsurteil	Abwägen + Sich-Entschließen
	Gestaltungsurteil	Problem identifizieren + inhaltliche Lösung entwickeln

Feststellungs- und Erweiterungsurteil sowie die normativen Urteilsarten Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteil, deren Anforderungsniveau hierarchisch komplexer wird.

Beispielsweise erfordert die Fragestellung „Soll der Mindestlohn auf 12 € erhöht werden?“ von Schüler*innen ein Entscheidungsurteil zu einer konkreten politischen Handlung zu formulieren. Sie müssen sich mit Argumenten für und gegen eine Erhöhung auseinandersetzen, diese unter den Maßstäben *Effizienz* und *Legitimität* bewerten, dabei je nach Aufgabenstellung auch verschiedene Sichtweisen einnehmen und sich abschließend unter Berücksichtigung eigener Werte als Ergebnis dieses Abwägungsprozesses entscheiden und positionieren. Fehlt eine abschließende Entscheidung oder wird in dem Urteil der Schüler*innen etwa durch eine unzureichende oder fehlende Begründung nicht deutlich, dass eine Abwägung stattgefunden hat, dann ist dieses Urteil aus der Perspektive des Kompetenzmodells qualitativ verbesserungswürdig.

Eine Beurteilung der Qualität von Schüler*innenurteilen mittels des Urteilsrasters oder des Politikkompetenzmodells basiert primär auf fachinhaltlichen Qualitätsansprüchen. Zusätzlich lässt sich die Qualität von Schüler*innenurteilen besonders auch unter sprachlichen Aspekten beurteilen, schließlich werden politische Urteile und Argumente stets sprachlich realisiert und können als eigene, fachspezifisch didaktisierte Textsorte begriffen werden (Forkarth 2022). So erläutert Forkarth (2022), dass das Beschreiben, das Erklären und das Begründen als jeweils individuelle sprachliche Handlungen mit jeweils eigenen Anforderungen an die sprachliche Realisierung der Urteile der Schüler*innen verstanden werden können (z. B. die Verwendung von Kohäsionsmitteln bei der Begründung der eigenen Position, um den Zusammenhang zwischen einzelnen Argumenten

auch sprachlich kenntlich zu machen). Nimmt man Sprachbildung im Fachunterricht ernst, so ist auch im Politikunterricht auf die sprachliche Realisierung von politischen Urteilen zu achten (Manzel und Forkarth 2020). Dies ist umso augenfälliger, wenn man Argumente und ihre Strukturierung, das rhetorische Geschick und kommunikative Überzeugungsstrategien als Wesenselemente kommunikativer Handlungskompetenz versteht.

Im Rahmen der Beobachtungsaufgabe sind Lernende gefordert zu identifizieren, wie sich die einzelnen Gruppen in ihrer Präsentation zu der Frage, ob ein erneuter Antrag zum Verbot der NPD gestellt werden sollte, positionieren und welche Argumente die Schüler*innen für oder gegen ein NPD-Verbotsverfahren anführen. Die Alternativaufgabe fokussiert nochmal stärker die sprachliche Realisierung der Schüler*innenurteile hinsichtlich der Begründungsstruktur anhand von sprachlichen Mitteln und dem Sprachniveau. Die Ergebnisse der Beobachtungsaufgabe dienen als Grundlage für die Analyseaufgaben, in denen Lernende die Schüler*innenurteile entweder mit dem Urteilsraster Massings und dem Politikkompetenzmodell nach Detjen et al. oder mithilfe des sprachlich-fachlichen Kategoriensystems zum Urteilen in Politik nach Forkarth (2022) untersuchen und hinsichtlich ihrer Qualität beurteilen. Die Reflexions- und Entwicklungsaufgaben regen wiederum eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Anforderungen an die (sprachliche) Qualität politischer Urteile von Schüler*innen an.

Die Anforderungen an Lernende fallen im Vergleich zu den vorherigen Modulteilen etwas geringer aus. Lernende benötigen ein grundsätzliches Verständnis für Ziele und Aufgaben des sozialwissenschaftlichen Unterrichts und sollten sich bereits mit politischen Urteilen und der Förderung politischer Urteilsfähigkeit auseinandergesetzt haben. Falls Lernende mit dem Urteilsraster nach Massing oder dem Politikkompetenzmodell nach Detjen et al. noch nicht vertraut sein sollten, bietet sich der Einsatz der Lehr-/Lerneinheit besonders an, da Lernende in den Vorbereitungsaufgaben an das Urteilsraster und das Politikkompetenzmodell herangeführt werden und das neu gewonnene Wissen in den Analyseaufgaben direkt anwenden und vertiefen können. Wird der sprachliche Schwerpunkt der Einheit gewählt, sollten Studierende außerdem über erste Erfahrungen zum sprachsensiblen Fachunterricht und Scaffolding verfügen, wobei die Einheit selbst auch als Möglichkeit genutzt werden kann, Studierende auf die sprachliche Dimension politischer Urteilsfähigkeit und das Verständnis politischer Urteile als Textsorte aufmerksam zu machen.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils B4 – Urteilsbildungsprozesse – Qualitätskriterien ist auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden…

- ermitteln die von Schüler*innen vorgetragenen Argumente zum NPD-Verbotsverfahren,
- ermitteln, wie die Schüler*innen ihre Urteile sprachlich realisieren,
- untersuchen die Urteile von Schüler*innen mithilfe des Urteilsraster nach Massing und des Politikkompetenzmodells nach Detjen et al. oder mit dem sprachlich-fachlichen Kategoriensystem zum Urteilen in Politik,
- reflektieren Schwierigkeiten, die sich für Schüler*innen beim Formulieren von politischen Urteilen ergeben,
- reflektieren Möglichkeiten der kurzfristigen Entlastung und langfristigen Sprachförderung im Fach Sozialwissenschaften/Wirtschaft-Politik,
- erörtern die Relevanz sprachlicher Fähigkeiten für das Fach Sozialwissenschaften/Wirtschaft-Politik.

7 Videos politischer Urteilsbildungsphasen als Lernangebote

Phasen politischer Urteilsbildung im Unterricht sind komplex und vielschichtig. Lehrkräfte stehen in diesen Unterrichtsphasen vor der Herausforderung, innerhalb kürzester Zeit auf Schüler*innenbeiträge zu reagieren, diese einzuordnen und gleichzeitig das Unterrichtsgeschehen zu steuern. Dabei bleibt selten Zeit, sich intensiv und analytisch mit den einzelnen Argumentationen und politischen Urteilen der Schüler*innen auseinanderzusetzen oder Schüler*innenkognitionen zu diagnostizieren. Die einzelnen Modulteile bieten dagegen die Gelegenheit, sich ohne tatsächlichen Handlungsdruck und aus einer dezidiert fachdidaktischen Perspektive mit einschlägigen Modellen politischer Urteilsbildung vertraut zu machen, Zusammenhänge zwischen Fachwissen und politischer Urteilsfähigkeit zu beobachten und die Instruktions- und Vermittlungsstrategien von Lehrkräften zu reflektieren. Gleichzeitig wird auch Gelegenheit dazu geboten, sich kritisch mit den inhaltlichen Anforderungen fachdidaktischer Theorie an politische Urteile vor dem Hintergrund der Unterrichtspraxis auseinanderzusetzen. Aufgrund der Komplexität und häufig methodenbedingten Dynamik von politischen Urteilsbildungsphasen werden in den Aufgaben Fokussierungen auf einzelne Schüler*innenbeiträge oder Zeitabschnitte vorgenommen, auf die bei Bedarf verzichtet werden kann, um den Komplexitätsgrad der Aufgaben zu erhöhen und die Lernsituation stärker einer realen Unterrichtssituation anzugleichen. Zu jeder

Moduleinheit bieten wir darüber hinaus umfangreiche Handreichungen für Lehrende an, die neben den in diesem Kapitel genannten Kompetenzzielen auch mögliche Stundenverlaufspläne und Erwartungshorizonte zu den einzelnen Aufgaben enthalten. Diese Erwartungen sind dabei explizit nicht als Musterlösungen zu verstehen, sondern sollen zur kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit dem Gesehenen und zum Austausch im Lehr-/Lernkontext anregen. Die einzelnen Vignetten und Aufgaben bieten über die entwickelten Lehr-/Lernmaterialien hinaus viele weitere Analysemöglichkeiten und Verbindungen zu den Modulen A und C an. Wir ermutigen Lehrende daher, das Lehr-/Lernmaterial durch Schwerpunktsetzungen und Ergänzungen auf die individuellen Bedürfnisse sowie den Leistungsstand der Lerngruppe anzupassen.

Literatur

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Springer VS.

Fortkarth, C. (2022). Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I. Eine Studie zum textsortenbasierten Schreiben im Fachunterricht. Springer VS.

Gronostay, D. (2019). Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht: Eine Videostudie. Dissertation. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Springer VS.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Springer.

Hankele, M. (2015). Methoden im Politikunterricht. Beispiele für die Praxis. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung, 1/2 (41). Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.

Herdegen, P. (2010). Von der kategorialen Politik-Didaktik zu Basiskonzepten der Sozialwissenschaften? GWP – Gesellschaft Wirtschaft Politik, 1, 131–144.

Lutter, A. (2011). Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage. Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In B. Zurstrassen (Hrsg.), Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts (S. 92–107). Wochenschau.

Manzel, S. & Forkarth, C. (2020). Sprachbildung und Politisches Urteilen durch den textsortenbasierten Lehr- Lern-Zyklus anleiten: Ideen für die Unterrichtspraxis. POLIS: Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 24(3), 21–24.

Manzel, S. & Weißeno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), Politische Bildung. Politikwissenschaft und Politikdidaktik: Theorie und Empirie (Bd. 32, S. 59–86). Springer VS.

Massing, P. (1997). Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht (S. 115–131). Wochenschau Verlag.

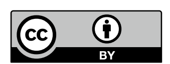
Oberle, M., & Leunig, J. (2017). Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), Politische Bildung in der Demokratie (S. 213–237). Springer VS.

Park, S., & Oliver, J. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. Research in Science Education, 38, 261–284.

Sowinski, M. (2017). Concept Maps zur Erfassung von Wissensstrukturen im Politikunterricht bei Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe – Eine quasi-experimentelle Pilotstudie. In S. Manzel & C. Schelle (Hrsg.), Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung (S. 87–98). Springer VS.

Weißeno, G. (1998). Chancen und Risiken handlungsorientierter Methoden im Unterricht – Bericht über eine Talkshow. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Handlungsorientierung im Politikunterricht (S. 278–287). Wochenschau Verlag.

Weißeno, G., Detjen, J., & Juchler, I. (2010). Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1016. Bundeszentrale für politische Bildung.





Vorstellung LArS-Modul C: Critical Incidents

Marcus Kindlinger und Katrin Hahn-Laudenberg

Zusammenfassung

In diesem Beitrag stellen wir das LArS-Modul C („Critical Incidents“) vor. Wir geben zunächst einen Überblick über den allgemeinen Aufbau und gehen auf die einzelnen Modulteile ein. Anschließend werden theoretische Hintergründe der Gestaltung diskutiert und praktische Möglichkeiten zum Einsatz der Videos und Lehr-/Lernmaterialien aufgezeigt. Die Auswahl der Unterrichtssituationen und die Gestaltung der Aufgaben erfolgte mit Blick auf zwei fachdidaktische Schwerpunkte: dem Umgang mit Präkonzepten sowie dem Umgang mit Kontroversität.

Schlüsselwort

Critical Incidents • Kontroversität • Präkonzepte • Animationsvideo • Lehrer*innenbildung

1 Gesamtkonzept des Moduls C

Das Lehr-/Lernmaterial zu Modul C „Herausfordernde Situationen“ ermöglicht in lehrkräftebildenden Veranstaltungen eine Auseinandersetzung mit *kritischen Situationen* des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Darunter verstehen wir

M. Kindlinger (✉) · K. Hahn-Laudenberg
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: marcus.kindlinger@uni-leipzig.de

K. Hahn-Laudenberg
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_9

Situationen im sozialwissenschaftlichen Unterricht, in denen innerhalb eines fachdidaktischen Unterrichtssettings erzeugte Spannungen und Herausforderungen sichtbar werden und die damit in besonderer Weise sowohl mit Risiko als auch mit Potenzial für das Gelingen von Lehr-Lernprozessen verbunden sind. Im ersten Teil dieses Bandes erläutern wir in Kap. 5 den theoretischen Kontext des Moduls.

Im Modul C verteilen sich sieben Animationsvignetten auf vier Modulteile mit entsprechendem Material:

C1. Problematische Präkonzepte (1 Vignette)
C2. Didaktische Reduktion (2 Vignetten)
C3. Problematische Schüler*innenäußerungen (2 Vignetten)
C4. Kontroverse Themen im Unterricht (2 Vignetten)

Die Auswahl der Unterrichtssituationen und die Gestaltung der Aufgaben erfolgte mit Blick auf zwei fachdidaktische Schwerpunkte: dem Umgang mit Präkonzepten (insb. C1 und C2) sowie dem Umgang mit Kontroversität (insb. C3 und C4). Die Links zu den entsprechenden Videos sind in Anhang A zu finden.

2 Erläuterungen zum Aufbau der Aufgaben

Die zu den LArS-Animationen zur Verfügung gestellten Aufgaben zielen auf eine Förderung professioneller Wahrnehmung angehender Lehrkräfte in den Sozialwissenschaften (Kap. 1). Jeder LArS-Modulteil ist dabei in verschiedene, zeitlich und inhaltlich aufeinander aufbauende Abschnitte unterteilt (Kap. 6):

1. Zunächst sollen allgemeine *Vorbereitungsaufgaben* eine gemeinsame (Vor-) Wissensbasis sicherstellen. Hier können Studierende ihr Wissen beispielsweise über Quizformate selbständig überprüfen und erhalten eine formative Rückmeldung.
2. Nach dieser Vorbereitung folgt die Auseinandersetzung mit den Videovignetten. Eine Grundlage für die weitere Bearbeitung bilden hier zunächst *Beobachtungsaufgaben,* die sich auf die *noticing*-Komponente professioneller Wahrnehmung beziehen.
3. Auf diese folgen im Rahmen eines *knowledge-based reasoning* zunächst *Analyseaufgaben.* Hier werden die Beobachtungen der Vignetten mit fachdidaktischem, gegebenenfalls aber zusätzlich auch fachlichem und allgemeindidaktischem Wissen verknüpft und untersucht.

4. In abschließenden *Reflexions-* oder *Entwicklungsaufgaben* werden die zuvor gezogenen Schlüsse bewertet, unter neuen Gesichtspunkten beleuchtet, oder auch mögliche Handlungsalternativen entwickelt und abgewogen.
5. Mit optionalen *Vertiefungs-* und *Nachbereitungsaufgaben* geben wir Studierenden und Dozierenden die Möglichkeit, komplexere Fragen des Materials beispielsweise als vertiefende Leistungen in Form von individuellen Essays oder auch zur Fortführung und Anknüpfung an Diskussionen in folgenden Veranstaltungen zu behandeln. Alternativ können diese Aufgaben als Anregungen für die eigene Gestaltung folgender Seminareinheiten genutzt werden.

Eine Besonderheit von Modul C gegenüber den Modulen A und B besteht darin, dass in drei Modulteilen des Moduls C bereits in der Vorbereitungslektion ein Video verwendet wird, welches von den Studierenden asynchron bearbeitet und in der Seminarsitzung zur Einstiegsdiskussion besprochen werden soll. Die Modulteile „Didaktische Reduktion", „Problematische Schüler*innenäußerungen" und „Kontroverse Themen im Unterricht" bestehen dabei aus jeweils zwei Videos, die sich mit Blick auf den inhaltlichen Schwerpunkt der Modulteile als einander entgegengesetzte Ausprägungen möglichen Lehrkräftehandelns gegenüberstehen. Für den Einsatz der Module ist es wichtig zu berücksichtigen, dass für die Besprechung der zur Vorbereitung vorgesehenen Vignette in den exemplarischen Zeitplänen in den Dozierendenhandreichungen nur wenig Zeit eingeplant ist, da diese nach dem vorgeschlagenen Plan lediglich als individuelle Vorbereitung und Seminareinstieg gedacht sind. In den Modulteilen C2, C3 und C4 besteht die Möglichkeit, die Vorbereitungsvignetten zunächst nur kurz aufzugreifen und eine inhaltliche Besprechung erst später, in der Auseinandersetzung mit dem Video des Kernmaterials, kontrastiv zu vertiefen. Die Vignetten wurden dabei in jedem Modulteil so zusammengestellt, dass sich fachdidaktische Fragen gerade in der Gegenüberstellung der Handlungsweisen der verschiedenen Lehrkräfte sinnvoll diskutieren lassen. Alternativ kann, bei ausreichenden zeitlichen Ressourcen, in der ersten Hälfte der Seminarsitzung eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Vorbereitungsvignetten stattfinden – zu diesem Zweck finden sich bereits in den Vorbereitungsaufgaben als „optional" gekennzeichnete Reflexionsaufgaben, die bei einer kurzen Besprechung der ersten Vignetten nicht vertieft werden könnten. Dozierende haben somit die Möglichkeit, die Aufgabengestaltung flexibel auf ihre Bedürfnisse anzupassen.

Zuletzt ist zu betonen, dass Modul C stark diskursiv ausgelegt ist und einer Diskussionsleitung und gegebenenfalls -lenkung durch die jeweiligen Dozierenden bedarf. Um dies zu unterstützen, wurden in dem Modulteil zu mehreren Reflexionsaufgaben fiktive Studierendenaussagen entwickelt und bereitgestellt:

Diese Aussagen sollen mögliche – und unterschiedlich gut begründbare – Positionen aufzeigen und für Dozierende eine Möglichkeit bereitstellen, die Diskussion in den Seminarsitzungen zu fördern oder wenig beachtete Perspektiven einzubringen. Die diskursive Auslegung unserer Aufgaben und des sonstigen Materials führt uns auch zur Empfehlung, die Besprechung von Analyse-, Reflexions- und Entwicklungsaufgaben nicht notwendigerweise stark zu trennen und hier eher die Dynamik der jeweiligen Seminardiskussionen zu nutzen.

Im Folgenden werden die einzelnen Modulteile vorgestellt.

3 Modulteil C1 – Problematische Präkonzepte

Im Zentrum des Modulteils C1 steht die Auseinandersetzung mit Präkonzepten von Schüler*innen zu den fachlichen Inhalten des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Präkonzepte sind vorunterrichtliche Vorstellungen von Schüler*innen zu den Inhalten eines Fachs (Vosniadou 2008; Weißeno et al. 2010), wobei der Begriff auf Lernprozesse fokussiert (Hahn-Laudenberg 2017). Die Erfassung solcher Schüler*innenvorstellungen kann durch deren Bedeutung für politische Aneignungsprozesse als zentrales Merkmal von Schüler*innenorientierung verstanden werden (Klee 2010). Ein an Schüler*innenvorstellungen und deren Veränderungen orientierter Unterricht setzt Formen und Arrangements voraus, in denen diese artikuliert und durch die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Inhalten sowie durch die Konfrontation mit alternativen, von anderen Schüler*innen und fachlich orientierten instruktional eingebrachten Konzepten erweitert und verändert werden können (etwa im Sinne eines Conceptual Change).

In der sozialwissenschaftsdidaktischen Forschung sind typische Schüler*innenvorstellung zu zentralen politischen Konzepten wie Demokratie (Hahn-Laudenberg 2017), Menschenrechten (Heldt 2018), Arbeitslosigkeit (Schmitt 2017) oder Integration (Lutter 2011b) untersucht sowie verschiedene Möglichkeiten der Erfassung von Schüler*innenvorstellungen (Mosch 2011) vorgeschlagen worden. Die Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutsamkeit von Präkonzepten für politische Lernprozesse: Für wirksames politisches Lernen müssen die Präkonzepte der Lernenden von Lehrenden wahrgenommen werden und im Unterricht als Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Politik berücksichtigt werden. Gleichzeitig zeigen die im Modulteil eingesetzten Vignetten exemplarisch, wie herausfordernd es in der konkreten Unterrichtssituation ist, Präkonzepte von Lernenden in der Situation zu erkennen, vor dem fachwissenschaftlichen Hintergrund einzuordnen und didaktisch darauf zu reagieren. In Modulteil C1 wird dabei die durchaus kontroverse fachdidaktische Diskussion

um die geeignete Konzeptualisierung und Terminologie („Fehlkonzepte“, „Präkonzepte“, „Alltagsvorstellungen“) aufgegriffen und auf die Unterschiede in der fachdidaktischen Diskussion um Fachkonzepte des politischen Unterrichts verwiesen. Die Studierenden werden aufgefordert, anhand einer Videovignette (No. 18: „Braucht man Parteien?“) und konkrete Vorstellungen von Schüler*innen zur Politik zu deuten und zu beurteilen. Während in anderen C-Modulteilen eine Abwägung möglicher Lehrkräftehandlungen im Vordergrund steht, fokussiert C1 stärker auf die Einschätzung und Diagnose subjektiver Vorstellungen von Schüler*innen.

Dabei legen wir in diesem Modulteil eine didaktische Unterscheidung zwischen *problematischen* und lediglich *unterkomplexen* Präkonzepten an. Wir gehen davon aus, dass die Präkonzepte von Schüler*innen erst dann zu einem Problem oder einer besonderen Herausforderung des Unterrichts werden, wenn die zugrunde liegenden Vorstellungen im Widerspruch zu wissenschaftlichen Erklärungen oder institutionellen (politischen) Funktionsweisen oder Grundlogiken stehen und auf diese Weise politisches Lernen zu behindern drohen (Hahn-Laudenberg 2017; Reinhardt 2018). Davon sind unterkomplexe Vorstellungen abzugrenzen, die im Lernprozess als notwendige Ausgangspunkte für den Erwerb von differenzierteren Konzepten erwartbar sind (siehe dazu auch Kap. 5).

Zur Bearbeitung der Einheit werden zum einen grundlegende Kenntnisse über die Funktionen von Parteien in demokratischen Systemen sowie idealerweise erste Berührungen mit der Diskussion um Schüler*innenvorstellungen in der politischen Bildung vorausgesetzt. Um dieses Grundlagenwissen zu aktivieren, beginnt die Einheit in der Vorbereitungslektion mit einem Selbsttest zu Funktionen von Parteien, der auf einer Kategorisierung von Niedermayer (2020) aufbaut. Die Studierenden informieren sich in kurzen Texten über die Debatte zu Basis- und Fachkonzepten (Goll 2020) und lösen weitere Selbsttestaufgaben zu Reinhardts Kategorisierung von häufigen Fehlvorstellungen zur Politik.

Mit Vignette No. 18 wird im Modulteil C1 nur ein LArS-Animationsvideo eingesetzt. Dieses stellt eine Situation am Ende einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld *Aufgaben und Funktionen von Parteien* dar. Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihre „Meinungen“ zur Frage zu nennen, ob man Parteien brauche. In den Antworten der Schüler*innen zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen, die auf die themenrelevanten Kategorien von Fehlvorstellungen bei Reinhardt (2018) und Weißeno et al. (2010) bezogen werden sollen. Während eine eindeutige Zuordnung zu den dort aufgeführten Schüler*innenkonzepten nicht möglich ist, ergeben sich interessante Anlässe für Diskussionen über die Kategorien und ihre Übertragung auf die Situation: So lehnt ein Schüler die seines Erachtens

überbordende Macht von Mehrheitsentscheidungen vehement ab. Seine Aussagen können dabei nicht als direktes Beispiel, sondern vielmehr als Umkehrung der von Reinhardt beschriebenen Vorstellung „Die Mehrheit habe immer Recht" (Reinhardt 2018, S. 49–50) gedeutet werden.

Die Konfrontation mit der animierten Situation findet hier erst in den Kernaufgaben bzw. in der Seminarsitzung statt, nachdem die Vorbereitungsaufgaben (kurz) besprochen wurden. In den Beobachtungs- und Analyseaufgaben steht die Auseinandersetzung mit den Schüler*innenbeiträgen und den möglicherweise dahinterstehenden Vorstellungen im Vordergrund: Bereits in der Analyse soll eingeschätzt werden, inwiefern die verschiedenen Vorstellungen für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe problematisch sein könnten. In der Reflexion und Entwicklung findet darauf aufbauend eine Auseinandersetzung mit dem Handeln der Lehrkraft statt. Hier soll erkannt werden, inwiefern die Unterrichtsführung der Lehrkraft und ihre Darstellung der abschließenden Beitragssammlung möglicherweise zum Vorbringen unreflektierter Vorstellungen einlädt und welchen Mehrwert diese für die Unterrichtsphase haben. Es wird deutlich, dass eine Sammlung von Vorstellungen zu Beginn der Unterrichtseinheit ertragreicher gewesen wäre. Dessen ungeachtet ergibt sich für die Lehrerin in dieser Situation jedoch der Auftrag, in der folgenden Sitzung mit den Schüler*innenvorstellungen zu arbeiten und dabei insbesondere die problematischeren Vorstellungen zu berücksichtigen.

Diese Diskussion kann durch eine nachbereitende Aufgabe zum Konzept der didaktischen Rekonstruktion (Lutter 2011a) vertieft werden, wobei die Planung von Unterricht ausgehend von den Vorstellungen von Schüler*innen konzeptualisiert wird und methodische Möglichkeiten vorgestellt werden. Darüber hinaus bietet die Diskussion um den Arbeitsauftrag der Lehrerin in Vignette No. 18 eine Möglichkeit zur Anknüpfung an oder auch Überleitung zum LArS-Modul B mit dem Schwerpunkt *Urteilsbildung* (siehe Heyen und Manzel in Kap. 8): Wo liegt in diesem Beispiel der Unterschied zwischen einer schnell hervorgebrachten „Meinung" und einem – was angesichts der Unterrichtsphase angebracht gewesen wäre – politischen *Urteil* der Schüler*innen (Massing 1997)? Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der (Nicht-)Einbeziehung von Präkonzepten in fachintegrierend sozialwissenschaftsdidaktischen Lehr-Lernkontexten eignet sich die Vignette No. 19 („Der Begriff ‚Macht'") aus dem Modulteil C2.

Darüber hinaus gibt der Modulteil C1 Dozierenden die Möglichkeit, in der Diskussion möglicherweise problematische Vorstellungen zur Demokratie oder zum Parteiensystem unter Studierenden aufzudecken und zu reflektieren. Wir möchten Dozierende, die den Modulteil einsetzen, daher anregen, das Video auch zu diesem Zweck zu nutzen.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils C1 – *Problematische Präkonzepte* ist dabei auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden…

- ermitteln fachlich relevante Konzepte zum Inhaltsfeld „Parteien".
- erkennen Vorstellungen zu Parteien in Aussagen von Schüler*innen.
- beurteilen den Problemcharakter der identifizierten Vorstellungen hinsichtlich des Unterrichtskontextes und des individuellen Konzeptaufbaus.
- erläutern Zusammenhänge zwischen den von Schüler*innen geäußerten Konzepten und der Gesprächsführung der Lehrkraft.
- entwickeln vor dem Hintergrund ihrer Auseinandersetzungen Strategien zum Umgang mit Präkonzepten von Schüler*innen im Unterrichtsverlauf.

Die Relevanz der Einheit bestätigte sich für uns durch die Erprobung des Materials im Wintersemester 2021/2022. Hier zeigten sich auch bei fortgeschrittenen Studierenden Probleme bei der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Einordnung von Präkonzepten. Darüber hinaus bestanden häufig Probleme, Faktenwissen von konzeptuellem Wissen zu unterscheiden: Oft wurde „Präkonzept" dabei intuitiv als Synonym für faktenbasiertes fachliches Vorwissen gebraucht, welches im Sinne eines Spiralcurriculums zum Beginn einer neuen Einheit zu reaktivieren wäre. So war in Diskussionen auszudifferenzieren, wo Schüler*innen lediglich Schwierigkeiten haben, sich an vorherige Unterrichtsinhalte (und gegebenenfalls fachsprachliche Begriffe) zu erinnern, und wo tiefergehende, konzeptuelle Vorstellungen zu den angesprochenen politischen Phänomenen und Zusammenhängen geäußert werden.

4 Modulteil C2 – Didaktische Reduktion im Zusammenspiel von Schüler*innenorientierung, Wissenschaftsorientierung und Exemplarität

Modulteil C2 fokussiert auf (fach-)didaktische Ansprüche an didaktische Reduktion und die damit verbundene Herausforderung, einen überfrachteten, rein lehrgangshaften Unterricht zu vermeiden. In diesem Kontext sind die fachdidaktisch konkretisierten Prinzipien der *Schüler*innenorientierung, Wissenschaftsorientierung* und *Exemplarität* zentral für die Planung und Durchführung sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Fachdidaktische Prinzipien lassen sich als „grundlegende Handlungsregeln für die Planung und Lenkung des Unterrichts" verstehen, die

die zentrale Funktion erfüllen, „die Sachlogik der realen Welt und die Psychologik der Lernenden zu vermitteln“ (Detjen 2007, S. 319–320). Den drei in diesem Modulteil fokussierten Prinzipien ist gemein, dass sie unmittelbar die Auswahl- und Aufbereitungsentscheidungen von Unterrichtsinhalten betreffen: Schüler*innenorientierter Unterricht soll zum einen an das erkenntnisleitende Interesse von Schüler*innen anknüpfen und zum anderen Vorverständnisse der zu behandelnden Themen aufgreifen (Klee 2010). Demgegenüber stellt ein wissenschaftsorientierter Unterricht die Bedingtheit und Bestimmtheit von schulischem Wissen durch die Wissenschaften in den Vordergrund (Juchler 2014). Beide Prinzipien stellen komplexe Anforderungen an die Gestaltung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, die leicht zu einer Überfrachtung führen können. Es ist vorstellbar, dass Schüler*innen- und Wissenschaftsorientierung als zwei gänzlich gegensätzliche, kaum miteinander vereinbare Ansprüche verstanden werden, zwischen denen sich Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsgestaltung dichotom zu entscheiden hätten. Durch eine exemplarische Aufbereitung des Unterrichts wird eine Möglichkeit aufgezeigt, diesen vermuteten Zielkonflikt durch eine gezielte Anbindung von Unterrichtsinhalten an konkrete, für Schüler*innen greifbare Beispiele aufzulösen. Im Idealfall wird durch die Konzentration auf Fälle und Beispiele nicht der fachliche Anspruch, sondern der Umfang der im Unterricht behandelten Inhalte reduziert.

Für die Bearbeitung des Modulteils wird eine grundsätzliche Vertrautheit mit dem Konzept der fachdidaktischen Prinzipien in der schulischen politischen Bildung vorausgesetzt. Eine entscheidende Überlegung bei der Auswahl der Vignetten und der Konzeption der Lernaufgaben war für uns, dass Studierende diese Prinzipien anhand der beiden Vignetten nicht als abstrakte Anforderungen an ihren Unterricht wahrnehmen, sondern die Relevanz der Prinzipien für berufspraktische Herausforderungen erkennen können.

So beginnt dieser Modulteil in der Vorbereitungslektion unmittelbar mit einer nahezu plakativen Situation in Vignette No. 20 („Global Governance“): Hier bereitet ein noch wenig praxiserfahrener Lehrer eine Unterrichtsstunde zum Themenfeld *Global Governance* auf einem eher universitären Niveau lehrgangshaft für eine elfte Klasse einer Gesamtschule auf. Obwohl viele Schüler*innen sich beteiligen, wird deutlich, dass die Klasse weder seinen Ausführungen noch dem zur Verfügung gestellten Material folgen kann – die Schüler*innen wirken abgelenkt und verlieren zunehmend ihre Motivation. Die kurze und optionale Auseinandersetzung mit dieser Situation führt weiter zur Lektüre dreier kurzer Texte zu den Prinzipien *Schüler*innenorientierung* (Klee 2010), *Wissenschaftsorientierung* (Juchler 2014) und *exemplarisches Lernen* (Grammes 2014).

Die im Seminar zu bearbeitenden Kernaufgaben beziehen sich auf die Vignette No. 19 („Der Begriff ‚Macht'"). Die darin dargestellte Situation stammt aus einer Unterrichtsreihe zur Globalisierung. Hier initiiert die Lehrerin im Anschluss an eine gemeinsam gesehene Reportage ein Unterrichtsgespräch über das Verhältnis zwischen Arbeitnehmer*innen, Arbeitgeber*innen und Staaten. Im gezeigten Ausschnitt wird über den Begriff *Macht* diskutiert, welcher von einigen Schüler*innen alltagssprachlich verstanden wird. Ähnlich wie in Modulteil C1 werden die Studierenden auch hier aufgefordert, die Schüler*innenvorstellungen zu den zentralen Begriffen der Einheit zu beschreiben und zu deuten. In der Reflexion soll hier allerdings besonderes Augenmerk auf die Frage gelegt werden, inwiefern der gezeigte Unterricht den Prinzipien der Schüler*innen- und Wissenschaftsorientierung gerecht wird. Dies lässt sich nur differenziert beantworten: Die Lehrerin agiert einerseits sehr schüler*innennah und legt zugleich Wert auf eine fachnahe Begriffsverwendung der Schüler*innen; andererseits übergeht sie jedoch die schüler*innenspezifischen konzeptuellen Verständnisse dieser Begriffe. In diesem Zusammenhang kann der mögliche Widerspruch zwischen Subjekt- und Wissenschaftsorientierung (Detjen 2007; Klee 2010) angesprochen werden. Die Lehrerin bereitet den Unterricht in dieser Situation bereits exemplarisch auf und versucht, zentrale Begriffe an Beispielen zu erläutern. Allerdings sollte in der Diskussion hinterfragt werden, inwiefern eine schüler*innengerechtere Ausgestaltung dieser Exemplarität, und damit auch eine weitere Reduktion des Inhalts- und Begriffsumfangs, die Schüler*innenorientierung ihres Unterrichts erhöhen könnte, ohne die Wissenschaftsorientierung des Faches zu vernachlässigen.

Die nachbereitende Aufgabe, die zur individuellen Bearbeitung oder auch in einer nachfolgenden Einheit als Gruppenaufgabe verwendet werden kann, baut auf die gemeinsame Abschlussdiskussion im Seminar auf. In Abhängigkeit vom Studienfortschritt der jeweiligen Studierendengruppe kann hier ein alternativer Unterrichtsverlauf in einem analogen Kontext skizziert oder auch detailliert geplant werden. Dabei soll eine dezidiert exemplarische Aufbereitung einer Einheit zum Themenfeld *Globalisierung* angestrebt werden. In dieser Auseinandersetzung kann an die in beiden Vignetten gezeigten Lehrkräftehandlungen angeknüpft werden.

Mit Blick auf das Prinzip der Schüler*innenorientierung überschneidet sich der Modulteil C2 mit dem Modulteil A2, in dem Schüler*innenorientierung und Problemorientierung in der Einstiegsphase bearbeitet wird (siehe Filler und Gronostay in Kap. 7). Dabei werden bezogen auf Unterrichtseinstiege die oft ebenfalls schwierig zu vermittelnden Ansprüche dieser beiden Prinzipien gegenübergestellt und Handlungsalternativen entworfen. Da Modulteil C2 jedoch durch

die Gegenüberstellung von Schüler*innen-, Wissenschaftsorientierung und Exemplarität zwei weitere fachdidaktische Prinzipien in den Blick nimmt und sowohl die Planung und Gestaltung von Gesamtunterrichtsstunden als auch den Umgang mit besonders kritischen Situationen bei Fehlplanungen – Critical Incidents – fokussiert, kann Modulteil C2 als Ergänzung oder Vertiefung von A2 verwendet werden.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils C2 – *Didaktische Reduktion* ist auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden…

- erkennen Anzeichen für eine fehlende Passung von Unterrichtsinhalten, -methoden und den fachlichen, fachsprachlichen und motivationalen Voraussetzungen einer Lerngruppe.
- diskutieren Planungs- und Handlungsentscheidungen einer Lehrkraft vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Prinzipien Schüler*innen- und Wissenschaftsorientierung.
- vergleichen Möglichkeiten zur inhaltlichen und sprachlichen Reduktion und zielgruppengerechten methodischen Anpassung von komplexen Lerninhalten im Inhaltsfeld „Globalisierung".
- skizzieren Entwürfe für am Prinzip des exemplarischen Lernens orientierten Unterricht zu vorgegebenen Inhaltsfeldern.

5 Modulteil C3 – Problematische Schüler*innenäußerungen

Die zentrale Herausforderung dieses Modulteils liegt in der Konfrontation mit Schüler*innenaussagen, deren Inhalt als rechtspopulistisch, menschenverachtend oder rassistisch eingeordnet werden kann. Gerade für angehende Lehrkräfte in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist der Umgang mit Rechtspopulismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Unterricht eine dauerhaft relevante Anforderung (Behrens et al. 2021; May und Heinrich 2020), die in einem engen Zusammenhang zu den Grenzen von Kontroversität im Unterricht steht (siehe Kap. 5). Eine wichtige Anforderung für die politische Lehrkräftebildung ist es hier, das häufige Fehlverständnis des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots als „Neutralitätsgebot" zu verhindern (Hoffmann 2016). Qualitative Untersuchungen (Behrens 2014) zeigen zudem, dass individuelle Bewährungserlebnisse bei solchen herausfordernden Situationen häufig in einer Vermeidung

der Auseinandersetzung und sogar einem Ignorieren der demokratie- oder menschenfeindlichen Inhalte von Äußerungen oder Handlungen bestehen. Gerade vor diesem Hintergrund erscheint eine antizipierende Auseinandersetzung mit solchen Herausforderungen in der Lehrkraftbildung essentiell.

Die beiden ausgewählten Unterrichtsszenen kontrastieren verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auf problematische Schüler*innenäußerungen. In einer der im Modulteil C3 verwendeten Vignetten (No. 17: „Ursachen von Migration") wehrt der verantwortliche Lehrer eine Äußerung eines Schülers entschieden ab, in einer zweiten Vignette (No. 16: „Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren") verhält sich die Lehrerin zunächst lange Zeit eher passiv. Die kontrastierende Gegenüberstellung der Vignetten hat das Ziel, für die Studierenden die Frage aufzuwerfen: Wie würden sie damit umgehen?

Idealerweise sollten die Studierenden vor der Bearbeitung dieses Modulteils bereits über grundlegendes Wissen zum Beutelsbacher Konsens verfügen. Auch Wissen über die Partei NPD und die gescheiterten Verbotsverfahren sind für die Bearbeitung der späteren Aufgaben notwendig. Eine fachliche Einordnung relevanter Begriffe wie *menschenfeindlich, rechtsextrem, rechtspopulistisch, verfassungsfeindlich* und *verfassungswidrig* sollte – falls nicht im Fachstudium erfolgt – ebenfalls im Rahmen des Seminars vorgenommen werden.

Um einen Teil dieses Grundlagenwissens sicherzustellen, beantworten die Studierenden in den Vorbereitungsaufgaben kurze Quizfragen zu beiden Wissensfeldern und werden ermutigt, bei starken Wissenslücken eigenständig zu recherchieren. Nach darauf folgenden verständnisorientierten Lektüreaufgaben zu Texten von May (2016) und Besand (2020) beginnt der Modulteil C3 mit einer Beobachtungsaufgabe zu Vignette No. 17. Die Vignette soll hier einen eher unerwarteten Einstieg in die angekündigte Auseinandersetzung mit problematischen Schüler*innenäußerungen bieten: Sie zeigt einen Unterrichtseinstieg zum Themenfeld *Migration und Integration,* in dem ein Schüler „Hartz 4" als möglichen Einwanderungsgrund nennt. Dies führt zu einer überraschend scharfen Reaktion des Lehrers. Die Studierenden sollen hier zunächst die relevanten Unterrichtsinhalte erkennen, die einen Kontext für die anschließende Analyse des Lehrerverhaltens und seiner Reaktion auf die Aussage des Schülers bieten. Die Vignette liefert eine erste Diskussionsgrundlage für den Einstieg in die Seminareinheit, bei der die Reaktion des Lehrers auch vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Literatur – zumindest ohne Kenntnis des weiteren Kontexts der Lehrer-Schüler-Beziehung – als überzogen und die Person des Schülers potenziell als abwertend problematisiert werden kann. Mit Blick auf die Äußerung des Schülers kann dennoch diskutiert werden, ob und inwiefern derartige Aussagen ein im Unterricht zu behandelndes Problem darstellen können.

Im Fokus der Einheit steht jedoch die Vignette No. 16, welche eine Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren darstellt. Darin machen sich zwei Schüler die Positionen der NPD zu eigen, wobei unklar bleibt, inwiefern sie hier argumentativ eine Rolle einnehmen oder sich diese Positionen mit ihren eigenen Haltungen vermengen. Die anwesende Lehrerin greift hier nur sehr zögerlich ein, indem sie – ohne direkte Thematisierung der entsprechenden Aussagen – zur abstrakteren eigentlichen Diskussionsfrage des Für und Wider eines Verbots hinzulenken versucht.

Die Studierenden gleichen hier zunächst Probleme und Schwierigkeiten, die ihnen an der Situation auffallen, mit ihren zuvor notierten Erwartungen ab. Wie auch in der Vorbereitungsvignette zielen die Aufgaben hier auf die Analyse und Bewertung des Verhaltens der Lehrkraft. Dies soll in eine anschließende, fachdidaktisch fundierte Reflexion hinsichtlich der in diesen Situationen vorliegenden Spannungen hinsichtlich des Lehrkräftehandelns überleiten. Eine von uns vorgeschlagene Möglichkeit ist, eine mögliche Schematisierung solcher Spannungsverhältnisse in Form der Reflexionsmatrix von Behrens (2014) zu präsentieren. Durch diese, wie auch durch andere mögliche Formen der Sicherung, sollten ihre Studierenden hier angeregt werden, ihre eigenen Verortungen in diesen Spannungsfeldern und damit verbundene Handlungsoptionen zu reflektieren.

Der Modulteil C3 setzt Grundkenntnisse des Beutelsbacher Konsens voraus und zielt darauf, durch eine Sensibilisierung für die angesprochenen Herausforderungen eine Reflexion zu ermöglichen, sodass gemeinsam mögliche Handlungsstrategien und -alternativen diskutiert werden können. Die angesetzte Zeit ist mit einer 90-minütigen Einheit angesichts des möglichen Diskussionsbedarfs knapp bemessen, weshalb wir Dozierende dazu anregen möchten, einzelne Aspekte der Videos und Diskussionen in der darauffolgenden Sitzung zu vertiefen. Die Auseinandersetzung mit den Grenzen von Kontroversität wird überdies auch in Modulteil C4 vertieft.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils C3 – *Problematische Schüler*innenäußerungen* ist auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden…

- erkennen problematische Äußerungen von Schüler*innen vor dem Hintergrund verschiedener Ziele politischer Bildung.
- leiten aus Aussagen von Schüler*innen Vermutungen über Vorstellungen und Einstellungen ab.

- diskutieren die Angemessenheit von Interventionsmöglichkeiten bei problematischen Äußerungen vor dem Hintergrund von Alltagskonzepten, Alltagssprache und Differenzierungsfähigkeiten von Schüler*innen.
- wägen mit Blick auf die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens verschiedene Möglichkeiten des Lehrer*innenhandelns bei populistischen oder extremistischen Äußerungen gegeneinander ab.
- entwickeln differenzierte, fachdidaktisch und aus der gegebenen Situation begründete Interventionsmöglichkeiten.

Interviews, die wir im Rahmen der Entwicklung unseres Lernmaterials mit Studierenden durchführten, zeigten, dass diese hier stark auf allgemeine Klassenregelaspekte fokussieren und den problematischen Gehalt der Schüleraussagen oft lediglich als Sprachregelverstoß deuten (Kindlinger und Hahn-Laudenberg, 2023). Gerade vor dem Hintergrund des Kontroversitätsgebots wäre hier mit den Studierenden auch zu diskutieren, inwiefern die Schüler*innen die eigentliche Unterrichtfrage nach dem Verbot der NPD als weniger kontrovers empfinden als die Frage nach der inhaltlichen Legitimität der Parteipositionen. Eine wesentliche Frage im Seminarkontext ist hier, wie die Lehrerin mit dieser Diskursverschiebung umgehen könnte, ohne lediglich Klassenführungsaspekte in den Blick zu nehmen.

6 Modulteil C4 – Kontroverse Themen im Unterricht

Die zentrale Herausforderung des Modulteils C4 besteht in der Frage, wie Unterrichtsthemen angemessen kontrovers dargestellt werden können. Es handelt sich also um eine vertiefende Einheit zu speziellen Herausforderungen, die sich im Rahmen des Beutelsbacher Konsens an sozialwissenschaftlichen – aber auch fachübergreifenden – Unterricht stellen. Dabei knüpfen die Inhalte des Modulteils an eine aktuelle pädagogische Debatte zu *Kriterien für Kontroversität* an (Yacek 2018).

Ausgehend insbesondere von einem Beitrag von Hand (2008) dreht sich diese Debatte darum, welche Kriterien verschiedene Themen – und die zu diesen Themen vertretenen Positionen – erfüllen müssen, damit diese berechtigterweise „nicht direktiv“ im Unterricht diskutiert werden können. „Nicht direktiv“ bedeutet, dass diese Themen „ohne klare pädagogische Ziel- und Lenkungsabsicht und ohne darauf abgestimmte Mittel (etwa die Nutzung von Framing-Effekten) unterrichtet und so unparteilich wie möglich“ dargestellt werden (Drerup 2021, S. 484). Durch diese Terminologie wird eine neue Differenzierung in die Debatte

um den Beutelsbacher Konsens eingeführt, die eine mögliche – wenn auch sehr eng gefasste – Antwort darauf sein kann, was „im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977, S. 179) in der Praxis bedeuten kann. Für diesen hohen Anspruch werden insbesondere drei Kriterien vorgeschlagen:

1. Das soziale Kriterium, wonach sich die Kontroversität von Themen durch deren Umstrittenheit in der Öffentlichkeit rechtfertigt,
2. das politische Kriterium, das eine Vereinbarkeit mit liberal-demokratischen normativen Grundvorstellungen – in Deutschland insbesondere der freiheitlichen demokratischen Grundordnung – voraussetzt, und/oder als politisch-*authentisches* Kriterium vor allem institutionalisierte politische Debatten in den Blick nimmt, sowie
3. das epistemische Kriterium, welches nur dort eine für den Unterricht legitime Form von Kontroversität sieht, wo verschiedene Positionen mit der Vernunft vereinbar sind.

Das politische und epistemische Kriterium schließen an die im Beutelsbacher Konsens vorhandene Einschränkung auf Themen an, die „in Wissenschaft und Politik kontrovers“ (Wehling 1977, S. 179) sind. Allerdings ist beispielsweise das epistemische Kriterium in der Debatte nicht auf eine reine Vereinbarkeit mit wissenschaftlichen Erkenntnissen beschränkt (Hand 2007), sondern bezieht sich auf eine weiter gefasste Vorstellung von Rationalität und Begründbarkeit. Ein Verstoß gegen die Kriterien würde nicht notwendigerweise zu einem Ausschluss des jeweiligen Inhalts oder der Positionen aus dem Unterricht führen: Stattdessen rechtfertigt ein Verstoß einen *direktiven* Unterricht, in dem unterschiedliche Positionen als ungleichwertig dargestellt werden und durch deutliche oder auch subtile Praktiken auf eine Position hingewirkt wird (Warnick und Smith 2014).

Wie schon im Kap. 5 zum Modul erläutert, zeigen bisherige Seminarerfahrungen große Unsicherheiten unter Studierenden, welche Inhalte sich angemessen kontrovers diskutieren lassen und inwiefern das Einwirken auf die Positionen von Schüler*innen sich mit dem Überwältigungsverbot vereinbaren lässt. Die in Modulteil C4 eingesetzten Situationen bieten die Möglichkeit, diese Fragen anhand zweier Fälle zu diskutieren. Wie auch zur Bearbeitung von Modulteil C3 ist auch für Modulteil C4 grundsätzliches Wissen über die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens notwendig. In einem einführenden Quiz werden dabei drei mögliche Fehlverständnisse zum Beutelsbacher Konsens geprüft (wie etwa das Verständnis des Kontroversitätsgebots im Sinne eines allumfassenden Neutralitätsgebots), sodass die Studierenden zu einer ersten Reflexion angeregt werden. In der Vorbereitungslektion arbeiten die Studierenden anschließend mit

Vignette No. 21 („Probleme der Integration“), in der eine Lehrerin eine künstliche Kontroverse zum Themenfeld *Integration im öffentlichen Dienst* erzeugt. Sie kontextualisiert dabei zunächst die zu dem Zeitpunkt diskutierten Integrationsprogramme und bittet ihre Klasse, mögliche Gründe für derartige Programme zu nennen. Anschließend fragt sie nach „Fragen und Problemen“ mit Blick auf „mehr Menschen mit Migrationshintergrund für den öffentlichen Dienst“. Diese zweite Frage scheint für die Schüler*innen der ersten Frage gegenübergestellt zu sein. Wie sich in den Beiträgen der Schüler*innen zeigt, ruft diese Dichotomisierung nun eine Sammlung von gefühlten Nachteilen von Integrationsmaßnahmen hervor. Die Schüler*innen beginnen, Integration grundsätzlich zu problematisieren und äußern dabei vorurteilsbehaftete Vorstellungen, die von der Lehrerin gleichermaßen freundlich-bestärkend aufgenommen werden. Möglicherweise unbeabsichtigt entsteht so eine künstliche Kontroverse, die potenziell Vorurteile legitimiert und verstärkt und somit mit Blick auf das politische und ebenfalls das epistemische Kriterium kritisiert werden kann. Die Auseinandersetzung mit dieser Situation soll die Studierenden in der Vorbereitung für die Herausforderungen des Themenfeld sensibilisieren.

Die Kernaufgaben beziehen sich auf Vignette No. 22 („Umweltschutz umgekehrt“), in der eine Lehrerin das Themenfeld *Umweltschutz* möglicherweise indoktrinierend aufbereitet. Entscheidend ist hier, dass die Lehrerin hier vermutlich eine motivierende Umsetzung des Themas geplant hatte, was jedoch nur teilweise den intendierten Effekt auf die Lerngruppe zu haben scheint. Während die Lehrerin erkennbar eine Sensibilisierung für das Thema Umweltschutz anstrebt, werden Ansatzpunkte für Kontroversität, die die Schüler*innen hervorbringen – wie beispielsweise die Frage nach dem Status von Atomkraft mit Blick auf Umweltschutz – von ihr übergangen. Die Studierenden sind in der Reflexion zum einen gefordert zu prüfen, ob in Vignette No. 22 schon eine Form von Indoktrination vorliegen könnte – trotz der expliziten Verortung von Umweltschutz in curricularen Vorgaben einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zum anderen sollen sie überlegen, wie sich das Themenfeld exemplarisch und, im Gegensatz zur Vignette, auch kontrovers aufbereiten ließe – ohne dabei jedoch eine Ausgewogenheit zwischen verschiedenen nicht gleichwertigen Positionen („false balance“) zu erzeugen. Dies kann durch eine Reflexionsaufgabe zur Klimakrise als Herausforderung für das Kontroversitätsgebot vertieft werden: Dabei soll erkannt werden, wie sich in „kontroversen“ Diskussionen zu diesem Themenfeld echte politische Kontroversen (Wie gehen wir mit den bevorstehenden klimatischen Veränderungen um?) mit Scheinkontroversen (Gibt es überhaupt einen Klimawandel?) vermengen können.

Die Kriteriendiskussion liefert den Studierenden hier Begrifflichkeiten, die sie in der Auseinandersetzung mit den beiden Fällen verwenden können. So können die Kriterien auch als Prüfkriterien für das Vorliegen von „authentischen" und pädagogisch sinnvollen Kontroversen verstanden werden – sowie auch als Grundlagen für Abwägungsentscheidungen, wie stark lenkend Lehrkräfte die Diskussion von spezifischen kontroversen Themen gestalten sollten.

Die Lehr-/Lernumgebung des Modulteils C4 – *Kontroverse Themen im Unterricht* ist auf die folgenden Kompetenzerwartungen ausgerichtet:

Die Studierenden …

- diskutieren den Zusammenhang zwischen der Gesprächsführung der Lehrkraft und den problematischen Schüler*innenäußerungen.
- untersuchen Unterrichtsausschnitte und übergreifende Planungen hinsichtlich einer angemessen kontroversen Aufbereitung der Lerninhalte.
- reflektieren, inwieweit sich unterschiedliche Unterrichtsinhalte für eine kontroverse Aufbereitung eignen.
- diskutieren den Übergang von lenkender Unterrichtsführung zu Indoktrination am Beispiel einer Unterrichtsszene.
- entwickeln Ideen für eine kontroverse Aufbereitung des Themas „Umweltschutz" im sozialwissenschaftlichen Unterricht.

Die Erfahrungen im Seminar zeigen, dass je nach Vorkenntnissen der Studierenden ein Verständnis für die Kriterien nicht unmittelbar aus den Vorbereitungstexten vorausgesetzt werden kann, sondern gemeinsam im Seminar erarbeitet werden muss. In der Analyse der beiden Vignetten zeigte sich jedoch schnell der Mehrwert der begrifflichen Unterscheidungen, die im Rahmen der Kriteriendebatte angelegt werden: So kann im Hinblick auf die Themenfelder Integration und Umweltschutz gemeinsam mit den Studierenden diskutiert und geprüft werden, welche Fragestellungen mit Blick auf welches Kriterium eine Kontroverse darstellen und welche Positionen oder auch Fragestellungen gegebenenfalls außerhalb der Kriterien liegen. Ebenfalls haben sich für uns Diskussionen über die Frage, wie sich direktives und nicht-direktives Unterrichten in der Praxis unterscheiden (Warnick und Smith 2014) als fruchtbar erwiesen. Mit Blick auf Vignette No. 22 zum Umweltschutz ist es zudem möglich, die im Material bereitgestellte Definition von Indoktrination durch weitere Definitionen zu ergänzen.

7 Critical Incidents als Reflexionsansätze

Zum Material des Moduls C stellen wir umfangreiche Handreichungen für Dozierende zur Verfügung. Diese enthalten Erwartungshorizonte, die teilweise unterschiedliche Perspektiven auf die komplexen Fallbeispiele abbilden sollen. Es handelt sich dabei explizit nicht um Musterlösungen, sondern um Hinweise und Anregungen, die entsprechend dem Reflexionsanspruch des Core-Practices-Ansatz keine Auflösbarkeit der gezeigten Situationen nahelegen, sondern ein „Elaborieren und Weiterentwickeln" (Fraefel und Scheidig 2018, S. 349) ermöglichen sollen. Hervorzuheben ist, dass die in den Vignetten gezeigten Situationen aus Sicht der angehenden Lehrkräfte als teilweise angstbesetzte Herausforderungen antizipiert werden (Kap. 5). Für Dozierende ist dabei wichtig, immer wieder zu betonen, dass die kritische Auseinandersetzung mit den Vignetten keine Verurteilung der dargestellten Lehrkräfte implizieren soll. Bei allen kritikwürdigen Aspekten des in den sieben Vignetten dargestellten Unterrichts handelt es sich um alltägliche und keineswegs dramatische Fälle, die kein Urteil über die allgemeine fachdidaktische Kompetenz der Lehrkräfte erlauben. Für Studierende bieten unsere Vignetten die Möglichkeit, solche schulrealitätsnahen Situationen losgelöst von konkretem Handlungsdruck fachdidaktisch einzuordnen, verbundene sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernprozesse zu erkennen, und, darauf aufbauend, theoriebasiert Handlungsoptionen zu entwickeln und reflektieren. Wir möchten Dozierende daher ermutigen, die im Modul C zur Verfügung gestellten Aufgaben an ihre Bedürfnisse und Gegebenheiten anzupassen und mit eigenen Schwerpunktsetzungen anzureichern.

Literatur

Behrens, R. (2014). Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Wochenschau.

Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten: Plädoyer für eine standhafte Schule. Wochenschau.

Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus an der Institution Schule [Political education under pressure. On dealing with far-right extremism in schools]. Aus Politik und Zeitgeschichte, 70(14–15), 4–9.

Detjen, J. (2007). Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft. Oldenbourg.

Drerup, J. (2021). Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Zeitschrift für Pädagogik(4), 480–496.

Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 36(3), 344–364.

Goll, T. (2020). Basis- und Fachkonzepte. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), Wörterbuch Politikunterricht (S. 23–26). Wochenschau Verlag.

Grammes, T. (2014). Exemplarisches Lernen. In W. Sander (Hrsg.), Reihe Politik und Bildung: Bd. 69. Handbuch politische Bildung (4. Aufl., S. 249–257). Wochenschau-Verl.

Hahn-Laudenberg, K. (2017). Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern: Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? Theory and Research in Education, 5(1), 69–86. https://doi.org/10.1177/1477878507073614.

Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defence Of The Epistemic Criterion. Educational Theory, 58(2), 213–228.

Heldt, I. (2018). Die subjektive Dimension von Menschenrechten: Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Springer.

Hoffmann, A. (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns [Plea for politically non-neutral teachers and the promotion of real policial action]. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung (S. 197–206). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

Juchler, I. (2014). Wissenschaftsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), Reihe Politik und Bildung: Bd. 69. Handbuch politische Bildung (4. Aufl., S. 284–292). Wochenschau-Verl.

Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Prozesse epistemischer Veränderung in der Auseinandersetzung mit einem komplexen Unterrichtsfall. Herausforderung Lehrer*innenbildung, 6(1), 18–35. https://doi.org/10.11576/hlz-5400.

Klee, A. (2010). Schüler- und Teilnehmerorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), Basiswissen politische Bildung: Bd. 2. Strategien der Politischen Bildung (S. 115–123). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Lutter, A. (2011a). Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage: Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In B. Zurstrassen (Hrsg.), Sozialwissenschaften unterrichten. Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts (S. 92–107). Wochenschau-Verl.

Lutter, A. (2011b). Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. Springer VS.

Massing, P. (1997). Kategorien des politischen Urteils und Wege zur politischen Urteilsbildung. In P. Massing & G. Weißeno (Hrsg.), Politische Urteilsbildung: Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht (S. 115–131). Wochenschau.

May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? eine Debatte der politischen Bildung (S. 233–241). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

May, M. & Heinrich, G. (2020). Rechtsextremismus pädagogisch begegnen: Handlungswissen für die Schule. Verlag W. Kohlhammer.

Mosch, M. (2011). Diagnostikmethoden in der politischen Bildung: Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen [Dissertation]. Justus-Liebig-Universität, Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka_2013_02_21.pdf.

Niedermayer, O. (2020). Die Rolle und Funktionen von Parteien in der deutschen Demokratie. bpb – Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/politik/grundfragen/parteien-in-deutschland/42035/rolle-und-funktionen.

Reinhardt, S. (2018). Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (7. Aufl.). Sekundarstufe I + II. Cornelsen.

Schmitt, S. (2017). Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen.: Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die politische Bildung. Wochenschau.

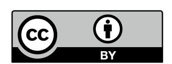
Vosniadou, S. (Hrsg.). (2008). International Handbook of Research on Conceptual Change. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203874813.

Warnick, B. R. & Smith, D. S. (2014). The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for "Soft-Directive" Teaching. Educational Theory, 64(3), 227–244.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & K. G. Fischer (Hrsg.), Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Teil 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 173–183). Klett.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung: Bd. 1016. Bpb Bundeszentrale für Politische Bildung.

Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. Journal of Philosophy of Education, 52(1), 71–86. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12282.





Kontroversität und Diskursivität im Unterricht. Integration von LArS-Modulen in bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen unter demokratiepädagogischen Fragestellungen

Korcan Yeşil und Katrin Hahn-Laudenberg

Schlüsselwort

Kontroversität • Diskursivität • Demokratiebildung • Animationsvideo • Lehrer*innenbildung

Zusammenfassung Kontroversität und Diskursivität sind zwei zentrale Prinzipien im Kontext politischer Bildungsarbeit im Allgemeinen und im schulischen Unterricht im Besonderen. Dies gilt nicht nur für den politischen oder sozialwissenschaftlichen Fachunterricht, sondern in einem Verständnis politischer Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schulfächer, dessen Bedeutung aktuell verstärkt als Element der Demokratiebildung diskutiert wird. Ziel dieses Beitrags ist es, das Potenzial ausgewählter, im LArS.nrw-Projekt entwickelter Lehr-Lernmodule für den Einsatz in demokratiepädagogischen Anteilen der bildungswissenschaftlichen Lehrkräftebildung aufzuzeigen. Die

K. Yeşil · K. Hahn-Laudenberg (✉)
Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland
E-Mail: katrin.hahn-laudenberg@uni-leipzig.de

K. Yeşil
E-Mail: korcan.yesil@uni-leipzig.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht*, Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_10

LArS-Materialien bieten aus diesem Blickwinkel viele Einsatzmöglichkeiten. Einige davon werden nachfolgend am Beispiel einer mehrfach erprobten, fachübergreifenden (Präsenz-)Lehrveranstaltung im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung der Bildungswissenschaften an der Universität Leipzig aufgezeigt. Dafür werden wir zentrale Aspekte des demokratiebildenden Potenzials zunächst kurz theoretisch einordnen. Anschließend zeigen wir auf, wie wir die Modulteile C2, C3, C4 und B2 für den Einsatz in dieser Lehrveranstaltung neu kontextualisiert und adaptiert haben. Unser Beitrag zeigt, dass die Arbeit mit (ggf. angepassten) LArS-Materialien auch in fachübergreifenden Lehrveranstaltungen hilfreiche Impulse setzen und damit zur Förderung professioneller Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften beitragen kann.

1 Die demokratiepädagogische Bedeutung von Kontroversität und Diskursivität im Unterricht

Demokratiebildung bezeichnet die intentionale Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen mit dem Ziel, Lernende in ihrer Entwicklung zur politischen Mündigkeit zu unterstützen. Wir verbinden dieses Ziel mit der grundlegenden Idee einer Teilhabe an Formen des Zusammenlebens, die von gegenseitiger Anerkennung, von Diversität und Pluralismus sowie von diskursiv-partizipativen Verhandlungen gemeinsamer Erfahrungen und Entscheidungen gekennzeichnet sind (Dewey 1916/2008; Habermas 1992). Ein solches Verständnis von Demokratiebildung schließt allgemeinverbindliche und damit politische Entscheidungen i.e.S. ein, ist aber nicht auf diese begrenzt. Gegenstand von Demokratiebildung ist davon ausgehend auch die Reflexion und (Mit-/Um-)Gestaltung von schulischen, gesellschaftlichen und politischen Formen des Zusammenlebens, in die Lernende involviert sind. Vor diesem Hintergrund bearbeiten demokratiepädagogische Fragestellungen aus einer primär erziehungswissenschaftlichen Perspektive Ziele, Inhalte, Bedingungen und Wirkungen von Demokratiebildung in Bildungs- und Erziehungskontexten sowie darauf bezogene Lehr-/Lernprozesse. Die demokratiepädagogischen Fragestellungen im vorliegenden Beitrag setzen den Fokus auf Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer (Oberle 2022). Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip kann zum einen konkretisiert werden durch den Anspruch Lernprozesse diskursiv und partizipativ zu gestalten (DeGeDe 2005).

Zum anderen geht es darum, politisch und gesellschaftlich relevante Fragestellungen und Inhalte in den Fächern zu erkennen und für Schüler*innen sicht- und verhandelbar zu machen (Drerup 2021; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg [KM BW] 2019).

Beispielsweise lassen sich im Deutschunterricht politische Bezüge der behandelten Literatur sowie die jeweiligen politischen und gesellschaftlichen Kontexte von Texten herausarbeiten. Ebenfalls bietet es sich an, die sprachliche Polarisierung in sozialen Medien zu untersuchen. Im fremdsprachlichen Unterricht lassen sich länderspezifische politische Institutionalisierungen und Diskurse sowie Fragen des Kolonialismus diskutieren und vielfaltsorientierte bzw. diskriminierungskritische (Foitzik et al. 2019) Kompetenzen fördern. Im Musikunterricht bietet sich die Auseinandersetzung mit im- und expliziten politischen Inhalten von Liedern an. In den Naturwissenschaften können unter anderem Bezüge zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und technisch-gesellschaftlichen Zukunftsfragen genutzt werden (vgl. Drerup et al. 2021; KM BW 2019; Oberle 2022). Politisch werden solche Fragen, wenn naturwissenschaftliche und technische Argumente zwar bedeutsam sind, aber Lösungen bzw. Entscheidungen nicht wissenschaftlich und technisch beantwortet, sondern gesellschaftlich ausgehandelt werden müssen (z. B. Klimapolitik). Dies verweist auf Kontroversität als Wesensmerkmal politischer Fragen. Die Relevanz des Beutelsbacher Konsenses, der 1976 für die Politische Bildung die drei Grundsätze des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und des Gebots der Schüler*innenorientierung formulierte, ist in den letzten Jahren für verschiedene Fächer diskutiert worden und als allgemeine Leitlinie etwa in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Demokratiebildung verankert (KMK 2018). Trotz dieser allgemeinen Anerkennung von Demokratiebildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer kritisiert Oberle (2022) zu Recht, dass es „bisher an einer Berücksichtigung dieses Auftrags in der Lehrkräftebildung" (S. 70) mangelt. Vor diesem Hintergrund versuchen wir in unserem Beitrag, Kontroversität und Diskursivität kurz in ihrer fächerübergreifenden Bedeutung zu konkretisieren, um davon ausgehend darzustellen, wie beide Prinzipien mithilfe der LArS-Module in die Lehrkräftebildung einbezogen werden können.

1.1 Kontroversität im Unterricht

Die o. g. Beispiele aus verschiedenen Unterrichtsfächern zeigen, dass Lerninhalte kontrovers werden können, wenn es um Fragen der gesellschaftlichen Verwendung, Nutzung oder Umsetzung geht. Auch Lernzugänge und -methoden können

Gegenstand von Kontroversen werden, zum Beispiel wenn im Biologieunterricht Schweineherzen seziert und dadurch tierethische und ggf. religiöse Fragen relevant werden. Daran anschließend argumentieren wir, dass die Ausführungen zu Kontroversität in Kap. 5 von Kindlinger und Hahn-Laudenberg weitgehend auch auf nicht-sozialwissenschaftliche Fachkontexte übertragen werden können. Dazu werden nachfolgend einige grundlegende und den o. g. Artikel ergänzende Überlegungen zu Kontroversität als unterrichtliche Kernpraxis angestellt.

Kontroversität leitet sich vom lateinischen *contra* (gegen) sowie *versus* (gerichtet) ab und verweist auf das Vorhandensein gegensätzlicher Positionen. Für Kontroversität als Merkmal von demokratischen Prozessen wie auch als Unterrichtsprinzip greift allerdings eine Vorstellung von Kontroversität als Pro-Kontra-Standpunktkontroverse zu kurz. Die Gefahr besteht hier, dass notwendige didaktische Reduktionen bei undifferenzierter Schwarz-Weiß-Zeichnung und oberflächlichem Schlagabtausch stehenbleiben (Gronostay 2019). Auf der anderen Seite impliziert der Anspruch von Kontroversität auch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses nicht, dass alle politisch und gesellschaftlich diskutierten Positionen im Unterricht abgebildet und berücksichtigt werden müssen. Die Auswahl exemplarischer Perspektiven und Positionen beschreibt damit eine wichtige Aufgabe der Lehrplanung mit Blick auf Kontroversität im Unterricht (Müller 2022).

Kommen in sprachlichen, ethisch-philosophischen, natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kontroverse Fragen bei der Unterrichtsplanung in den Blick, so können didaktische und methodische Umsetzungen neben den eigenen fachdidaktischen Konzepten auch an politikdidaktische Ansätze anknüpfen, wo eine Fülle von Methoden entwickelt wurde, um unterschiedliche Positionen und Sichtweisen erfahrbar zu machen (Plan- und Entscheidungsspiele, Positionslinien, Fishbowl- und Podiumsdiskussionen, Pro-Contra-Debatten, Zukunftswerkstätten, usw.; vgl. Achour et al. 2020). Ziel kontroverser Unterrichtsgestaltung ist dabei primär eine Förderung von Reflexivität und Urteilsfähigkeit, die sich als Kompetenz in leicht abgewandelter Formulierung und Fokussierung auch in Kompetenzmodellen verschiedenster Fächer widerspiegelt. So zielt die in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Physik und Chemie geforderte Bewertungskompetenz auch auf Aspekte wie „diskutieren und bewerten gesellschaftsrelevante Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven" (Hostenbach et al. 2011, S. 263). In der Geschichtsdidaktik wird Urteilskompetenz zum Teil als Aspekt von Narrations- oder Orientierungskompetenz oder als eigener Kompetenzbereich diskutiert (Körber 2022). Hinsichtlich der Gestaltung von Kontroversität als unterrichtliche Kernpraxis unterscheiden wir im Folgenden zwischen (i)

Situationen, in denen eine Lehrperson auf Basis einer Unterrichtsplanung kontroverse Fragen bewusst einbringt und (ii) Situationen, in denen Kontroversität durch Schüler*innenbeiträge erzeugt wird und in denen ungeplante Kontroversität im Unterricht eine Reaktion der Lehrperson erfordert. Mit Blick auf die geplante Einbringung von kontroversen Fragen durch die Lehrkraft knüpfen wir an die Erläuterung der Kontroversitätskriterien sowie der Unterscheidung zwischen direktivem und nicht direktivem Unterricht an (Drerup 2021), die bei Kindlinger und Hahn-Laudenberg (Kap. 9) in diesem Band erläutert wird. Ein nicht direktiver Unterricht – ohne Lenkung der Lehrkraft zu einer bestimmten Zielposition – leistet eine balancierte Darstellung und Auseinandersetzung mit verschiedenen kontroversen Positionen und beschreibt das Ideal von kontroverser Gestaltung von Unterricht (*Balance;* Hess 2004). Gleichzeitig ist die balancierte Darstellung (hinsichtlich demokratischer/politischer oder epistemischer Kriterien) nicht kontroverser Positionen problematisch *(False Balance).* Werden im Rahmen eines direktiven Unterrichts zwar Diskussionen zugelassen, aber bestimmte Positionen privilegiert (*Privilege;* Hess 2004), kann dies eine Form der Überwältigung darstellen, insbesondere dann, wenn die Privilegierung intransparent bleibt. Je nach pädagogischer Zielsetzung können Diskussionen aber durchaus auch dann pädagogisch fruchtbar sein, wenn das Unterrichtssetting auf der (begründeten) Privilegierung einer Position beruht (z. B. bei der Simulation historischer Kontroversen etwa zum Frauenwahlrecht). Um bewusst kontroversen Unterricht zu gestalten, ist es daher von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte pädagogisch geeignete kontroverse Fragestellungen formulieren und reflektieren können, inwieweit ihr Unterricht verschiedene kontroverse Positionen balanciert darstellt. Dies kann je nach Lerngruppe und didaktischem Setting unterschiedliches Lehrkrafthandeln erfordern (Reinhardt 2018).

Neben der geplanten Einbringung von Kontroversität in den Unterricht durch die Lehrkraft ist auch die ungeplante Einbringung von Kontroversität durch Schüler*innenbeiträge (ii) bedeutsam für eine demokratiebildende Praxis. Unter anderem durch Infragestellungen, Kritik und/oder emotionale Beiträge können Lernende zeigen, dass sie sich jenseits des regelmäßig engen Anforderungsrahmens mit einer Fragestellung auseinandersetzen, dass eine Frage sie beschäftigt und/oder sie den Anspruch erheben, die (Auswahl der) im Unterricht behandelten Gegenstände mitzuverhandeln und damit eine subjektorientierte Bildung einfordern. Daher lässt sich hier im Sinne einer Schüler*innenorientierung eine bedeutsame Verbindung des Lerngegenstands mit Lebensweltperspektiven der Lernenden aufbauen (Schröder & Klee 2017). Gleichzeitig stellt es für Lehrpersonen eine große Herausforderung dar, die Unterrichtsinteraktion flexibel darauf

anzupassen, was zudem voraussetzt, dass in der situativen Interaktion der kontroverse Gehalt der Beiträge erkannt und in seiner fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Relevanz reflektiert werden kann. Besonders anspruchsvoll ist die Reaktion auf Schüler*innenäußerungen, deren epistemischer oder politischer Gehalt einem demokratiegebundenen Bildungsverständnis widerspricht. Der Modulteil C3 fokussiert auf den Umgang mit solchen Schüler*innenbeiträgen, die allein aus Gründen der Vereinfachung als ‚problematisch' bezeichnet werden. Diese können sich konkretisieren in Abwertungen von (homogenisierten/konstruierten) Personengruppen (z. B. Rassismus, Sexismus), demokratiefeindlichen Aussagen, Verschwörungsnarrativen oder populistischen Aussagen im Sinne eines Antipluralismus (Besand 2020).

Dem nach wie vor verbreiteten Missverständnis, aus dem Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses und/oder aus (beamten-)rechtlichen Vorgaben folge die Pflicht zur Neutralität von Lehrkräften, ist von wissenschaftlicher und politisch-administrativer Seite an vielen Stellen deutlich widersprochen worden (GPJE et al. 2018; KMK 2018). Die normative Verortung von (schulischer) Bildung in der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO) ist eindeutig. May (2021) problematisiert hier gleichzeitig die Gefahr, dass aus einer demokratischen Haltung abgeleitete Diskursbeschränkungen und -lenkungen „nicht nur mit Kontingenz rechnen müssen, sondern Blockadehaltungen wahrscheinlich machen und Mündigkeitschancen vergeben" (S. 20) werden können. Zur Frage, wie die Forderung nach „Grundrechteklarheit und Konfliktfähigkeit aufseiten der Lehrkräfte und der Schulleitungen" (KM BW 2019, S. 19) in der konkreten Unterrichtssituation realisiert werden kann, fehlt es sowohl an systematischer Forschung als auch an bildungswissenschaftlich verankerten Möglichkeiten einer hierauf bezogenen Kompetenzentwicklung in der allgemeinen Lehrkräftebildung.

1.2 Diskursivität im Unterricht

Die nachfolgende, mit Studierenden gemeinsam erarbeitete Definition von ‚diskursivem Unterricht' verweist auf eine enge Verbindung zwischen Diskursivität und Kontroversität, geht jedoch darüber hinaus: „In einem diskursiven Unterricht werden Schüler*innen als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses **anerkannt.** Im Unterricht werden für sie bedeutsame Gegenstände und Fragen (Geltungsansprüche und Vorstellungen) argumentativ verhandelt und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und schüler*innenorientierte Perspektiven berücksichtigt und aufeinander bezogen".

Diese Seminar-Definition beruht auf folgenden theoretischen Überlegungen: Mit Habermas (1984) lässt sich ‚Diskurs' beschreiben als eine „durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden" (S. 130). Anerkennung wird in Bezug auf die intersubjektive Ebene bei Honneth (2011) konkretisiert als ein Akt, in dem „zum Ausdruck kommt, dass die andere Person Geltung besitzen soll [und] die Quelle von legitimen Ansprüchen ist" (S. 38). Im Rahmen eines deliberativen Demokratieverständnisses basiert Demokratie auf der gegenseitigen Anerkennung als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses, welcher den Ausgangspunkt gesellschaftlicher Entscheidungsprozesse bildet. ‚Anerkennung' und ‚Diskursivität' sind damit zentrale Konzepte bei der eingangs näher dargestellten Unterstützung von Lernenden in ihrer Entwicklung zur politischen Mündigkeit. Gleichzeitig ist bei einer Übertragung dieser Konzepte auf den schulischen Kontext zu beachten, dass sich dieser im Besonderen durch die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden in hierarchischen, durch Schulpflicht und Leistungsbewertung geprägten Strukturen auszeichnet und gerade nicht auf einer Idee von Gleichheit beruht (Helsper et al. 2005). Verschiedene Autor*innen argumentieren nichtsdestoweniger, dass Habermas' Diskursbegriff (Dreßler 2021) wie auch das von Honneth (2011) ausdifferenzierte Konzept der Anerkennung (Helsper et al. 2005) für die Reflexion schulischer Beziehungen fruchtbar gemacht werden können, ohne die durch Machtasymmetrie gekennzeichneten Beziehungsstrukturen der Schule zu ignorieren. In Anschluss an Honneth Anerkennungstheorie differenzieren Graham et al. (2017) zwischen *Care, Respect* und *Value* als Praxen schulischer Anerkennung. In der ersten Sphäre (Liebe) wird *Care* im Sinne einer bedingungslosen Sorge für das Wohlbefinden und die Bedürfnisse einer konkreten Person und damit der Erziehungskontext von Schule betont. In der zweiten Sphäre (Recht) geht es um *Respect* im Sinne einer Anerkennung der moralischen Verantwortlichkeit einer Person (auch von Schüler*innen) sowie der Anerkennung des Kindes als Träger von Rechten mit einer eigenen Stimme *(having a voice).* In der Sphäre des *Value* (Wertschätzung/Solidarität) konkretisiert sich Anerkennung in dem Erkennen, der Ermutigung und der Unterstützung von Schüler*innen in ihrer Unterschiedlichkeit, auch in Bezug auf Leistungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Alle drei Formen der Anerkennung sind für die Entwicklung einer Selbstbeziehung (Selbstbewusstsein, Selbstrespekt und Selbstvertrauen) von Schüler*innen relevant. Mit Blick auf Diskursivität im Unterricht kommt einer Anerkennung im Sinne des gegenseitigen Respekts allerdings eine besondere Bedeutung zu. Aus dem Verständnis des Diskurses als kommunikative Praxis lässt sich darüber

hinaus insbesondere die Anforderung der Begründungspflicht ableiten (Dreßler 2021). Diese konkretisiert sich zum einen in einer argumentativ-rationalen Rückbindung von Beiträgen, zum anderen in der Bereitschaft und Fähigkeit, die Beiträge anderer nachzuvollziehen. Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Argumentation und Transaktivität erweitern die Möglichkeiten, dass Schüler*innen ihre Vorstellungen in Lernprozesse einbringen (Gronostay 2019).

Die überfachliche Bedeutung von Diskursivität im Unterricht zeigt sich damit nicht allein in einer starken Anschlussfähigkeit an ein funktional-lernkonstruktivistisches Verständnis von Unterrichtsqualität (v. a. kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung). In demokratiepädagogischer Perspektive konkretisiert sich Demokratiebildung selbst in der Erfahrung von Anerkennung und Diskursivität. Dies setzt voraus, dass Schüler*innen auch als (Noch-) Lernende bereits als mündige Menschen wahrgenommen und entsprechend behandelt werden.

2 Adaption der LArS-Modulteile C2-C4 und B2 in fachübergreifenden Seminaren

Im Folgenden geht es um die Übersetzung der vorstehenden theoretischen Überlegungen in konkrete Seminarsitzungen mithilfe der (adaptierten) LArS-Modulteile C2, C3, C4 und B2 in bildungswissenschaftlichen Seminaren mit angehenden Lehrkräften. Dabei bewerten wir die Materialien mit Blick auf ihr Potenzial als Lerngegenstand für demokratiepädagogische Fragestellungen. Die grundlegende Darstellung der Module im sozialwissenschaftlichen Fachkontexten findet sich in den Beiträgen von Heyen und Manzel (Kap. 8) sowie Kindlinger und Hahn-Laudenberg (Kap. 9) in diesem Teil des Bandes sowie in den Handreichungen der jeweiligen Module. Von diesen ausgehend erläutern wir zu jedem Modulteil zunächst die Überlegungen zum Einsatz sowie Anpassungen und spezifische Kontextualisierungen der Materialien und ordnen anschließend ausgewählte Beobachtungen aus den Seminarsitzungen ein. Die nachfolgende Reihenfolge der Modulteile entspricht der Reihenfolge des jeweiligen Einsatzes in den Seminaren. Zunächst werden Adaptionen der Modulteile C3 und C4 zum Seminargegenstand ‚Kontroversität im Unterricht', anschließend Anpassungen von C2 und B2 zu ‚Diskursivität im Unterricht' vorgestellt.

2.1 Demokratiepädagogischer Einsatz von Modulteil C3 – „Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen“

Der Modulteil C3 gliedert sich in Vorbereitungsaufgaben zum Video No. 17 „Ursachen der Migration“ sowie in Kernaufgaben zum Video No. 16 „Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren“. Abweichend von der im LArS-Material vorgeschlagenen Planung haben wir zur Bearbeitung der beiden Aufgabenpakete jeweils eine vollständige Seminarsitzung eingeplant. Vor dem Einsatz des Modulteils C3 hatten sich die Studierenden in den ersten beiden Seminarsitzungen anhand von Praxisbeispielen mit den o. g. Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses sowie den Grundannahmen der fdGO auseinandergesetzt.

2.1.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Die Lernziele für die zwei Sitzungen, in denen der Modulteil C3 zum Einsatz kam, wurden im Seminar wie folgt kommuniziert:

Sitzung 1: Sie erkennen problematische Äußerungen von Schüler*innen und diskutieren die Angemessenheit von Interventionsmöglichkeiten bei problematischen Äußerungen vor dem Hintergrund von Alltagskonzepten, Alltagssprache und Differenzierungsfähigkeiten von Schüler*innen.

Sitzung 2: Sie wägen mit Blick auf die Prinzipien des Beutelsbachers Konsens verschiedene Möglichkeiten des Lehrkräftehandelns bei populistischen und/oder extremistischen Äußerungen ab.

Die C3-Vorbereitungsaufgaben haben wir in der ersten Sitzung inhaltlich unverändert eingesetzt. Änderungen waren nicht notwendig, da die Aufgaben in Kombination mit den zu bearbeitenden Texten von Besand (2020) und May (2016) über den Politikunterricht hinausgehende, relevante Spannungsfelder im Umgang mit problematischen Schüler*innenaussagen (s. o.) thematisieren. Während Besand (2020) im Wesentlichen (il)legitime Reaktionsmöglichkeiten von Lehrkräften im Falle von „rechtspopulistischen“ (S. 4) Äußerungen thematisiert, beschäftigt sich May (2016) vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses u. a. mit der Frage, ob/inwiefern Lehrkräfte einerseits proaktiv „demokratiefeindliche und menschenverachtende Positionen“ (S. 235 f.) in den Unterricht einbringen sollten und andererseits – unter Beachtung der Ziele politischer Bildung sowie der pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften – solche Schüler*innenpositionen im Unterricht zulassen sollten. Studien (Behrens 2014) wie auch Praxisprojekte (Besand et al. 2021) zeigen, dass solche Situationen nicht nur in der Perspektive eines umfassenden Verständnisses politischer Bildung,

sondern auch in der alltäglichen Schulrealität von fachübergreifender Relevanz sind. Dies verweist auf einen Bedarf, diese Herausforderungen auch in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen aufzugreifen. Im Rahmen der Sitzungsvorbereitung beschäftigte uns zudem die Frage, wie die Abgrenzung von komplexen Begrifflichkeiten wie ‚rechtspopulistisch', ‚demokratiefeindlich' und ‚menschenverachtend' im Seminar behandelt werden kann. Die Abgrenzung erschien auch deshalb erforderlich, weil in der Folgesitzung mit „rechtsextremen" (Behrens 2014, S. 15) und „antidemokratischen" (Besand et al. 2021, S. 317) Orientierungen sowie ‚verfassungsfeindlich' und ‚verfassungswidrig' (s. Quiz-Aufgaben zum NPD-Parteiverbotsverfahren) die Unterscheidbarkeit der hinter den Begriffen stehenden Konzepte und Absichten weiter erschwert würde. Der Umfang dieses Beitrags erlaubt es nicht, die im Seminar vorgenommenen Abgrenzungen vorzustellen. Für das Seminar war es jedenfalls wichtig, die o. g. Begriffe reflektiert einzusetzen bzw. überhaupt Begriffsabgrenzungen vorzunehmen. Gerade in fachübergreifenden Seminaren kann diese Vorgehensweise viel Zeit in Anspruch nehmen, da fachwissenschaftliche Kenntnisse über Demokratie- und Grundrechtsfragen von den Studierenden nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden können.

Unser Vorgehen in den angepassten Sitzungen folgte der Idee des Flipped-Classroom-Ansatzes: Zur Vorbereitung auf die erste Sitzung rezipierten die Studierenden die Beiträge von Besand (2020) und May (2016) und bearbeiteten anschließend die in H5P integrierten Verständnisaufgaben zur Lektüre. Auf dieser Grundlage bearbeiteten sie die ebenfalls in H5P eingebettete LArS-Beobachtungsaufgabe mit automatisiertem Feedback zur Frage, welche Ursachen von Migration im Video No. 17 genannt werden. Die folgenden Analyse- und Reflexionsaufgaben zum Video mit Fokus auf den Beitrag von Schüler*in Sam („Vielleicht, weil es denen [den geflüchteten Menschen] da nicht so gut geht und die wissen, dass die in Deutschland Hartz IV bekommen.") haben wir unverändert übernommen:

Analyseaufgabe: Analysieren Sie Sams Beitrag (1:11min–1:32min): Welche Vorstellung von Migration möchte Sam hier ausdrücken?

Reflexionsaufgabe: Beurteilen Sie auf Grundlage Ihrer bisherigen Überlegungen, inwiefern die Reaktion der Lehrkraft angemessen ist. Stellen Sie dabei auch Vermutungen dazu an, weshalb die Lehrkraft auf diese Weise reagiert haben könnte. Beziehen Sie sich auf die Texte von Besand (2020) und May (2016).

Bei der Planung der Vorbereitungsaufgaben war zu berücksichtigen, dass die Mehrzahl der Kursteilnehmenden im bisherigen Studienverlauf kaum (explizit) mit politischer Bildung in Berührung gekommen war und damit nicht erwartet werden konnte, dass Begriffe wie ‚Politische Bildung' oder ‚Populismus' im

Sinne eines Antipluralismus ohne Möglichkeit der Rückfrage rezipiert und auf konkrete Schulsituationen angewendet werden konnten. Gegenstand der Seminarsitzung selbst war daher neben konzeptueller Klärungen insbesondere die auf Beobachtung und Analyse aufbauende Reflexionsaufgabe, in der die Reaktion der Lehrkraft auf Sams Aussage im Vordergrund steht. Die Studierenden bearbeiteten die Reflexionsaufgabe in einem Peer-Austausch in Form des Think-Pair-Share. Die Gruppenmitglieder sollten ihre Arbeitsergebnisse stichwortartig in Etherpads festhalten, um diese in der anschließenden Plenumsdiskussion via Whiteboard zu präsentieren bzw. zur Diskussion zu stellen.

Für den Einsatz in der zweiten C3-Sitzung haben wir die C3-Kernaufgaben für unser Sitzungsvorhaben angepasst. Während die Auseinandersetzung mit Sams angesprochenem Beitrag eine Einführung in den Umgang mit problematischen Äußerungen im Unterricht und damit zusammenhängenden Spannungsfeldern darstellte, sollten die C3-Kernaufgaben zum Video No. 16 „Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren" zur Fokussierung auf Handlungsoptionen in schulischen Anforderungssituationen dienen. Im Mittelpunkt der von uns adaptierten Kernaufgaben stand ein Auszug aus der Dissertation von Behrens (2014, S. 210–237). Behrens (2014) entwickelt ausgehend von einer qualitativen Studie zum Umgang mit rechtsextremen Äußerungen oder Handlungen von Schüler*innen eine Reflexionsmatrix, welche ein darauf bezogenes pädagogisches Verständnis im Spannungsfeld zwischen der „Vorbereitung auf Prüfungen", der „Begleitung individueller Entwicklungen" und der „Vorbereitung auf eine demokratische Gesellschaft" (S. 233) aufspannt/visualisiert 2014. Die Auseinandersetzung mit Behrens' Reflexionsmatrix sollte den Studierenden die Möglichkeit geben, ein vertieftes Verständnis des zuvor mit Besand (2020) und May (2016) behandelten Spannungsfelds zwischen demokratischer Klarheit und pädagogischer Zuwendung im Falle problematischer Schüler*innenäußerungen zu entwickeln.

Zur Vorbereitung auf die zweite C3-Sitzung beschäftigten sich die Studierenden sowohl mit der Aufgabe, die Probleme im Video zur Fishbowl-Diskussion anhand der vorgegebenen Kontextinformationen zu antizipieren als auch mit o. g. Behrens-Text und dabei insbesondere mit der Reflexionsmatrix (S. 217). Die Entscheidung für den Einsatz der Reflexionsmatrix im Seminar lässt sich im Wesentlichen auf Erfahrungswerte aus zeitlich vorgelagerten Seminaren (Fachdidaktik Sozialwissenschaften) stützen. Dort zeigte sich das Potenzial der Reflexionsmatrix als komplexes, aber kompaktes und für Studierende zugängliches Tool zur Reflexion konkreter Handlungsstrategien und des eigenen Professionsverständnisses bei der Positionierung gegenüber problematischen Schüler*innenaussagen. Die dazugehörige Analyseaufgabe und die (in den LArS-Materialien für die

Nachbereitung vorgesehene) Reflexionsaufgabe wurden vollständig in die Sitzung gelegt und dort erneut in Gruppenarbeit mit anschließender Besprechung im Plenum bearbeitet, wobei die finalen Aufgabenstellungen wie folgt lauteten:

Analyseaufgabe 1 (wie im LArS-Material): Diskutieren Sie, welche Gründe die Lehrkraft für ihr Verhalten in dem gezeigten Unterrichtsausschnitt haben könnte.

Analyseaufgabe 2 (abweichend vom LArS-Material): Analysieren Sie mithilfe des Beitrags von Behrens (2014), in welchen Spannungsfeldern sich das Verhalten der Lehrkraft bewegt. Vergleichen Sie dabei die Anforderungen hinsichtlich des politischen Lernens in der Situation im Video zum NPD-Verbotsverfahren mit der Situation in dem Video zur Migration.

Reflexionsaufgabe (abweichend vom LArS-Material): Überlegen Sie unter Hinzuziehung der Reflexionsmatrix von Behrens (2014), wie Sie in der Fishbowl-Diskussion und ähnlichen Unterrichtssituationen mit diesen Spannungen umgehen würden. Nutzen Sie bei Bedarf die Aussagen von Studierenden zum Verhalten der Lehrkraft (s. u.).

2.1.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Im Rahmen der Seminardiskussion zu den C3-Vorbereitungsaufgaben konnten die Studierenden die in der Handreichung genannten Spannungsfelder erfolgreich anbahnen und ausreichend Bezug zur Vorbereitungslektüre herstellen. Unter Berücksichtigung der schriftlichen und mündlichen Studierendenbeiträge heben wir aus einer demokratiepädagogischen Perspektive folgende Beobachtungen hervor:

Die erste Beobachtung bezieht sich auf die Bewertung von ggf. problematischen Schüler*innenäußerungen durch Lehrpersonen, konkretisiert an der oben beschriebenen Aussage von Sam. Die Frage, wie auf eine rechtspopulistische, demokratiefeindliche und/oder menschenverachtende Aussage im Unterricht vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses reagiert werden kann oder sollte, erfordert in einem ersten Schritt die – soweit situativ möglich – sachliche Einordnung einer solchen Aussage. So ist die Anschuldigung der Lehrkraft, Sams Aussage sei ein plumpes Vorurteil, womöglich unzutreffend. Ein genauer Blick auf die Unterrichtssituation liefert gute Argumente gegen die Annahme einer problematischen Aussage: Die Lehrkraft fragt zunächst nach Fluchtgründen. Nachdem Sam antwortet („Arbeit"), hakt die Lehrkraft nach („Warum wollen die denn hier arbeiten?"). Sam antwortet auf diese (zweite) Frage in einem zögerlichen Tonfall, der vermuten lässt, dass Sam die Aussage selbst als unangenehm empfindet: „Vielleicht, weil es denen da nicht so gut geht und die

wissen, dass die in Deutschland Hartz IV bekommen". Die Zusammenschau von Sams erster und zweiter Antwort sowie der Frage-Antwort-Situation im Unterricht legt nahe, dass Sam nach den Beiträgen von Mitschüler*innen wie etwa „Krieg" auf im Vergleich dazu relativ gute Arbeitsmöglichkeiten und nachrangig auf das relativ gute Sozialversicherungssystem in Deutschland aufmerksam machen wollte. Eine Abwägung darüber, inwiefern die Reaktion der Lehrkraft auf Sams Äußerung angemessen ist, hängt also maßgeblich von der mit Unsicherheit behafteten Einschätzung ab, wann eine im Unterricht typische Anforderungssituation angenommen werden kann. In den Seminardiskussionen stellte sich mehrheitlich die Position heraus, dass Unsicherheiten bei der Einordnung von Schüler*innenäußerungen wie im Fall von Sam zwar ein aktives Handeln der Lehrkraft erforderlich machten. In vergleichbaren Situationen könnten – so die herrschende Auffassung im Plenum – klärende Nachfragen jedoch weiterführender sein als eine vorschnelle (Ab-)Wertung bzw. ein Diskursausschluss der betroffenen Schüler*innen. In diesem Kontext verwiesen die Studierenden insbesondere auf das Spannungsfeld „Auseinandersetzungen suchen – Überlegenheit demonstrieren" (Behrens 2014, S. 217), wobei das dominante Verhalten der Lehrkraft gerade wegen der mit großer Unsicherheit behafteten Einordnung von Sams Aussage tendenziell als unangemessen bewertet wurde. Zu einem anderen Schluss kam die Diskussionsrunde mit Blick auf die Reaktion der Lehrkraft in der Fishbowl-Diskussion. Zwar wurde in diesem Zusammenhang auch diskutiert, inwiefern die Aussagen der Schüler*innen aufgrund ihrer eingenommenen Diskussionsrolle problematisch sind. Doch wurde aufgrund des dominanten Verhaltens der beiden Diskutant*innen im Fokus (übertriebene Nutzung diffuser Begriffe, aggressive Wortbetonungen, Unterbrechungen von Mitschüler*innen, usw.) – gerade im direkten Vergleich zu Sams zögerlichem Verhalten – ein frühes Eingreifen der Lehrkraft in ihrer Rolle als Vorbild (auch) gegenüber den nicht-diskutierenden Schüler*innen eingefordert.

Eine weitere, aus einer demokratiepädagogischen Perspektive nennenswerte Beobachtung im Seminar betrifft das Konzept des ‚Othering'. Im vorzubereitenden Beitrag von Besand (2020) meint Othering „Prozesse der (…) Konstruktion vermeintlicher Minderwertigkeit und Überlegenheit" (S. 8) in strukturellen Zusammenhängen. Bei der Betrachtung der C3-Vorbereitungsabgaben und in der Durchführung der Sitzung bemerkten wir, dass dieser Begriff von einigen Studierenden missverstanden wurde: So wurde die Reaktion der Lehrkraft auf Sams Aussage als eine Form des Otherings eingestuft, da dieser hier vermeintlich als „fremd oder anders" (Besand 2020, S. 8) markiert werde. Eine solche Einordnung übersieht den Othering konstituierenden „Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis" (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 42).

In der Interaktion zwischen der Lehrkraft und Sam zeigt sich keine in diesem Sinne strukturell angelegte „Konstruktion vermeintlicher Minderwertigkeit und Überlegenheit“ (Besand 2020, S. 8). Aus einer demokratiepädagogischen Perspektive ergibt sich die Relevanz des Otherings unter Beachtung des eingangs dargestellten Ziels der Demokratiebildung. Insbesondere diskursiv-partizipative Verhandlungen gemeinsamer Erfahrungen und Entscheidungen erfordern eine Auseinandersetzung mit Othering-Praxen (auch) im schulischen Alltag und den damit zusammenhängenden Diskurspositionen aller schulischer Akteur*innen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts (Pokitsch 2022). Obwohl das Othering-Konzept nicht im Fokus des LArS-Modulteils steht, eröffnet das Beispiel daher gute Anknüpfungspunkte für eine konzeptuelle Klärung und Diskussion.

Vor dem Hintergrund demokratiepädagogischer Überlegungen erscheinen uns ferner Beobachtungen aus Diskussionen zu den von Behrens (2014) formulierten Professionsorientierungen relevant. Die Studierenden präferierten im Kontext des Videos „Ursachen von Migration“ eher Handlungsstrategien, die in der Nähe des Professionsverständnisses „Schule soll SchülerInnen in ihrer individuellen Entwicklung begleiten“ (z. B. „subversiv irritieren“ oder „ausdiskutieren“; Behrens 2014, S. 233) zu verorten sind. Bei der Bearbeitung des Videos „Fishbowl zum NPD-Verbotsverfahren“ fiel die Präferenz im Seminar auf Handlungsstrategien in der Nähe des Professionsverständnisses „Schule soll auf eine demokratische Gesellschaft vorbereiten“ (z. B. „klare Fronten schaffen“ oder „anständiges Verhalten einfordern“; Behrens 2014, S. 233). In der Zusammenschau beider Videos konnten wir dadurch auf das zentrale Spannungsfeld zwischen demokratischer Klarheit und pädagogischer Zuwendung aufmerksam machen. Interessant war die anschließende Diskussionsfrage, welchem Professionsverständnis die Studierenden grundsätzlich die höchste Bedeutung zumessen. Die meisten Studierenden sahen die Begleitung der individuellen Entwicklung der Schüler*innen als primäre Aufgabe von Schule. Die Bedeutung der Vorbereitung auf Prüfungen und die damit verbundenen Folgen für die beruflichen Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen wurden in den Seminaren unterschiedlich diskutiert. Übereinstimmend jedoch zeigte sich in den verschiedenen Seminaren, dass die Studierenden auch nach der Beschäftigung mit problematischen Schüler*innenäußerungen die „Vorbereitung auf eine demokratische Gesellschaft“ als nachrangige Aufgabe von Schule einordneten. Angesichts dieser Präferenzen war es uns im Kontext des Seminars wichtig, mit den Studierenden einerseits das (teils dilemmatische) Verhältnis dieser drei Aufgaben von Schule zu erarbeiten, andererseits die Relevanz und Notwendigkeit zu diskutieren, in bestimmten Unterrichtssituationen eine menschenrechtsbezogene (Gegen-)Position im Unterricht zu explizieren. Das zentrale Seminarziel war es schließlich, unter Hinweis auf das o. g. Spannungsfeld

von demokratischer Klarheit und pädagogischer Anerkennung die Studierenden zu ermutigen, in problematischen Unterrichtssituationen eine „pädagogische Partnerschaft“ mit „politischer Gegnerschaft“ zu balancieren (May 2016, S. 240).

Als weiterführende und abschließende Überlegung dient ein Hinweis auf die möglichen Quellen problematischer Äußerungen in den Schulen. Modulteil C3 fokussiert zwar qua Zielsetzung auf den „Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen“. Allerdings ist zu beachten, dass problematische Positionen in der Schule nicht auf Handlungen und Einstellungen von Schüler*innen beschränkbar sind. Besand et al. (2021) zeigen anhand einer Fallsammlung ausgrenzende Praktiken von Lehrkräften, Eltern und außerschulischen Akteur*innen in der Schule auf. Eine Vielzahl an Untersuchungen (Hertel 2021; Karabulut 2020; Scharathow 2014) weist v. a. aus einer machtkritischen Perspektive auf die Notwendigkeit hin, diskriminierende Praktiken (auch) im Lehrer*innenkollegium zu reflektieren und mit schulentwicklungstheoretischen Überlegungen in Verbindung zu setzen. Bei der Nutzung der LArS-Materialien ist daher im Blick zu behalten, dass die LArS-Materialien nur die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Klassenraum in den Blick nehmen.

2.2 Einsatz von C4 in Kontroversitätssitzungen – „Kontroverse Themen im Unterricht“

Im Anschluss an die Seminarsitzungen zum „Umgang mit problematischen Schüler*innenäußerungen“ mithilfe des Modulteils C3 folgten zwei Seminarsitzungen zu „Kontroversen Themen im Unterricht“ auf Grundlage des Modulteils C4. Dabei wurde erneut eine vollständige Sitzung für die Bearbeitung der C4-Vorbereitungsaufgaben mit dem Video No. 21 „Probleme der Integration“ eingeplant. Eine weitere Sitzung wurde für die Bearbeitung der C4-Kernaufgaben mit dem Video No. 22 „Umweltschutz umgekehrt“ genutzt. Der Fokus des Seminars verlagerte sich damit inhaltlich auf die Frage, welche Themen Lehrkräfte als kontroverse Themen in der Unterrichtsplanung berücksichtigen bzw. in den Unterricht einbringen können. Das übergeordnete Ziel der beiden Seminarsitzungen lag darin, die Relevanz von Kontroversität als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip zu vermitteln sowie den Studierenden hilfreiche Kriterien für die Einordnung und Behandlung von Themen im Unterricht als kontrovers an die Hand zu geben. Eine inhaltliche Einführung zu Kontroversitätskriterien leistet der Praxisbeitrag zum Modul C (Abschn. 9.6) in diesem Sammelband.

2.2.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Die Lernziele für die beiden C4-Sitzungen wurden wie folgt kommuniziert:

Sitzung 1: Sie kennen drei Kriterien zur kontroversen Unterrichtsgestaltung und können diese voneinander abgrenzen, wenden die Kriterien anhand konkreter Themen an, reflektieren ihre eigenen Wertvorstellungen und erarbeiten Vor- und Nachteile der drei thematisierten Kriterien.

Sitzung 2: Sie bewerten eine Unterrichtssituation vor dem Hintergrund des Indoktrinationsverbots und reflektieren mögliche Besonderheiten beim Umgang mit der Klimakrise in der Schule.

Für die erste C4-Sitzung haben wir die Materialen zur C4-Vorbereitung unverändert eingesetzt. Neben den in H5P integrierten Theorie-Quizzen zum Beitrag von Drerup (2019) zählte dazu eine ebenfalls mit H5P angefertigte Beobachtungsaufgabe mit automatisiertem Feedback sowie die folgenden Analyse- und Reflexionsaufgaben:

Analyseaufgabe 1: Untersuchen Sie, inwiefern die Lehrkraft den Unterricht in dem gezeigten Ausschnitt kontrovers gestaltet. Berücksichtigen Sie dabei die Fragestellung der Lehrkraft („Gibt es auch Fragen oder Probleme, die ihr damit verbindet – mehr Menschen mit Migrationshintergrund im öffentlichen Dienst?“) vor dem Hintergrund des sozialen, politischen und epistemischen Kriteriums im Hinblick auf ihre Kontroversität.

Analyseaufgabe 2: Diskutieren Sie stichpunkthaft, welche Auswirkungen die Frage der Lehrkraft (s. o.) auf die Schüler*innen zu haben scheint.

Reflexionsaufgabe: Die Lehrkraft in Vignette No. 21 führt in das Themenfeld Integration ein, indem sie eine Integrationsmaßnahme im öffentlichen Dienst diskutieren lässt. Erörtern Sie, wie die Materialauswahl (und somit auch der thematische Schwerpunkt) in der Stunde angepasst werden könnte, um eine – hinsichtlich des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsens – sinnvolle kontroverse Darstellung zu ermöglichen. Überlegen Sie dabei auch, inwiefern eine andere Ausgestaltung des Inhalts die drei Kriterien für Kontroversität nach Drerup erfüllt.

Unsere Anpassungen des C4-Vorbereitungsmaterials beschränkten sich darauf, den Umfang der Vorbereitungslektüre auf Drerup (2019) zu reduzieren. Unter Berücksichtigung der fachübergreifenden Expertise der Kursteilnehmenden sowie der Komplexität der von Drerup behandelten Kontroversitätskriterien (sozial, politisch, epistemisch) sollte den Studierenden ausreichend Zeit für eine gewissenhafte Auseinandersetzung mit dem Drerup-Beitrag sowie den Zuordnungsaufgaben in H5P zur Verfügung stehen, einerseits als Wiederholung zum

Beutelsbacher Konsens aus den vorangegangenen Sitzungen, andererseits als Verständnisabfrage zum Drerup-Beitrag. Zusätzlich bearbeiteten die Studierenden die Beobachtungsaufgabe zum Animationsvideo („Probleme der Integration") als Vorbereitung auf die Sitzung. Analyse- und Reflexionsaufgaben zur Anwendung der Kontroversitätskriterien auf die animierte Unterrichtssituation wurden, analog zu unserem Einsatz des Modulteils C3, in die Sitzung gelegt. Während der Sitzung bearbeiteten die Studierenden die Analyseaufgabe in Partner*innenarbeit und trugen ihre Arbeitsergebnisse in ein Etherpad zur anschließenden Präsentation im Plenum ein. Die Reflexionsaufgabe wurde als abschließender Plenumsgegenstand ohne vorgeschaltete Einzel- oder Gruppenarbeit geplant.

Bei der Gestaltung der zweiten C4-Sitzung haben wir die C4-Kernaufgabenstellungen ebenfalls beibehalten. Lediglich die Informationen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bedurften einer Anpassung an sächsische Schulcurricula. Während die Studierenden die Beobachtungsaufgabe in H5P mit automatisiertem Feedback bearbeiten konnten, sahen die Analyse- und Reflexionsaufgaben wie folgt aus:

Analyseaufgabe: Diskutieren Sie, welche Ziele die Lehrkraft in dem Unterrichtssauschnitt für die Schüler*innen verfolgt und wie sie durch ihre Unterrichtsführung und methodische Gestaltung auf diese Ziele hinlenkt. Beachten Sie dabei neben dem Video auch die Kontextinformationen.

Reflexionsaufgabe: Diskutieren Sie, ob in der Anlage und Durchführung der Stunde bereits eine Form von Indoktrination bzw. Überwältigung vorliegt.

Die Studierenden beschäftigten sich zur Vorbereitung auf die Seminarsitzung mit allen o. g. Aufgaben. Die in den LArS-Materialien optionale Reflexions- bzw. Gestaltungsaufgabe zur Erstellung einer alternativen Unterrichtsstunde mit ähnlichen Lernzielen nahmen wir als didaktische Reserve in die Sitzungsplanung auf. Der Fokus während der Sitzung sollte auf der Indoktrinationsfrage liegen.

2.2.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

In der ersten C4-Sitzung standen die drei Kontroversitätskriterien nach Drerup (2019) im Vordergrund. Die Arbeit mit den Kontroversitätskriterien in o. g. Seminaren der Fachdidaktik Sozialwissenschaften hatte gezeigt, dass die Kriterien missverstanden werden können als alternative Kategorien. Um die theoretische Auseinandersetzung mit den Kriterien bzw. die Besprechung der Vorbereitungsaufgabe zum Sitzungsbeginn plastisch zu gestalten, wurde die theoretische Auseinandersetzung mit den Kriterien anhand von zwei Streitfragen diskutiert: „Sollen Lehrkräfte in der Schule ein Kopftuch tragen dürfen? Sollen in öffentlichen Einrichtungen (u. a. Schulen) Einheitstoiletten eingeführt werden?". In sehr

anregend geführten Seminardiskussionen hielten es einige Stimmen für offenkundig unvernünftig, über scheinbar eindeutige Antworten („Die Wissenschaft/Vernunft sagt doch ganz klar…“) auf diese Fragen zu diskutieren und verwiesen insoweit schnell auf das epistemische Kriterium. Weitere Stimmen betonten, dass bei beiden Fragen auf Grundlage geteilter Werte keine eindeutige Antwort ableitbar sei und die Streitfragen daher unter Heranziehung des politischen Kriteriums als kontrovers gelten und deshalb auch im Unterricht behandelt werden sollten. Insoweit wurde bei der ersten Streitfrage u. a. die negative Religionsfreiheit der Schüler*innen als Argument für ein Kopftuchverbot ins Feld geführt, wobei unter Berücksichtigung einschlägiger Rechtsprechung über die Unterscheidung zwischen einer abstrakten und hinreichend konkreten Gefahr für Neutralität und Schulfrieden durch das Tragen eines Kopftuchs gestritten wurde. Bei der zweiten Streitfrage verwies ein Teil der Seminarteilnehmenden auf die Möglichkeit abnehmender Sicherheit v. a. von Frauen, falls zukünftig allein Einheitstoiletten auffindbar sein sollten.

Die Sitzungsplanung eröffnete aus Dozierendenperspektive zahlreiche Möglichkeiten, um auf wichtige Verständnisfragen im Kontext von Kontroversitätskriterien hinzulenken: Zum einen konnten anhand der Diskussion insbesondere zum politischen Kriterium die Kenntnisse zum Beutelsbacher Konsens bzw. zur fdGO vertieft werden. Insoweit dürfte es einen Vorteil darstellen, den Modulteil C3 vor dem Modulteil C4 zu behandeln, da dadurch ein Grundverständnis von der fdGO und der Notwendigkeit der demokratischen Standhaftigkeit von Lehrkräften vorausgesetzt werden kann. Zum anderen kann die Diskussion zu den beiden o. g. Streitfragen auf die Abgrenzung des politischen und epistemischen Kriteriums aufmerksam machen und dadurch ein Verständnis für die Kriterien als heuristisches Hilfsinstrument vermitteln. Zur Diskussion stand etwa in den Seminaren, inwiefern von Teilen der Öffentlichkeit hervorgebrachte Positionen, die sich innerhalb der fdGO bewegen und damit nach dem politischen Kriterium als kontrovers gelten, unvernünftig i.S.d. epistemischen Kriteriums sind (v. a. verschwörungstheoretische Positionen). Daneben umfassten die Seminardiskussionen auch die Frage, wie mit Themen und Positionen umzugehen ist, die nicht als kontrovers bewertet werden. Insoweit konnte anhand der o. g. Streitfragen diskutiert werden, ob und falls ja, warum selbst als unkontrovers eingeordnete Streitfragen im Unterricht behandelt werden sollten unter Beachtung des Grads der Positionsbalance bzw. der Hinführung zu einem offenen oder geschlossenen Diskussionsergebnis (siehe Abschn. 1.1 Kontroversität zur (nicht)direktiven Unterrichtsgestaltung).

Nach diesem Austausch stand die Anwendung der Kontroversitätskriterien auf die Situation im Video „Probleme der Integration“ im Fokus. Die Studierenden hielten zur Analyseaufgabe 1 in Etherpads stichpunktartig fest, dass die Lehrkraft die Antworten der Schüler*innen nicht hinterfragt. Dass die Lehrkraft hier – wie die Handreichung formuliert – „vor dem Hintergrund eines demokratischen Menschen-/Gesellschaftsbilds“ eine Scheinkontroverse eröffnet, wird lediglich in einzelnen Gruppenbeiträgen wie im folgenden Beitrag erkennbar: „Wie sinnvoll ist es, die Fragestellung kontrovers zu diskutieren? Mit Informationen wäre es gelenkter, aber realistischer. Fehlende Intervention! Fragen vorher überlegen und notieren!“. Die Studierendengruppe hielt die Frage der Lehrkraft also nicht für kontrovers und formulierte auf dieser Grundlage eine alternative Handlungsoption. Den Studierenden fiel es jedoch schwer, ihre Überlegungen mit den Kontroversitätskriterien in Verbindung zu bringen. Insbesondere in Bezug auf das epistemische Kriterium wurde das Missverständnis erkennbar, dass nur solche Themen unter das epistemische Kriterium fallen würden, die dem empirischen Beweis zugänglich seien. Auch die Anwendung des politischen Kriteriums erwies sich als schwierig. Einige Studierende verorteten die Frage der Lehrkraft mit Verweis auf Antidiskriminierungsgesetze als Teil der fdGO als nicht kontrovers im Sinne des politischen Kriteriums. Die Bearbeitungen der Aufgabe zur Formulierung alternativer kontroverser Fragestellungen für die Unterrichtsstunde (z. B. Einführung von Quotenregelungen) machten erkennbar, wie herausfordernd die Formulierung balancierter Kontroversen für Lehramtsstudierende ist. Die aufgezeigten Seminardiskussionen zu den Kontroversitätskriterien ermöglichten es den angehenden Lehrkräften insgesamt, Leerstellen und Fehlverständnisse im Kontext von Kontroversität als fachübergreifendes Unterrichtsprinzip zu erkennen, zu thematisieren und so ein reflektiertes Kontroversitätsverständnis anzubahnen.

In der zweiten C4-Sitzung ergaben sich im Rahmen der Besprechung der C4-Kernaufgaben aufschlussreiche Diskussionen zur Frage, inwiefern die Planung und Durchführung der Unterrichtsstunde als indoktrinierend eingeordnet werden kann. Es zeigte sich schnell, dass die Studierenden in den Seminaren auf Grundlage der vorgegebenen Definition von ‚Indoktrination‘ nach Tenorth (1995) mehr Gründe für das Vorliegen von Indoktrination in der gezeigten Unterrichtsstunde nannten. Dabei wiesen die Studierenden insbesondere darauf hin, dass die Lehrkraft auf die Beiträge der Schüler*innen inhaltlich nicht eingehe (z. B. zur „Atomkraft“) und die Schüler*innen keine ernsthafte Alternative zur Teilnahme am ‚Ja-Chor‘ hätten. Die Schüler*innenbeiträge würden – so mehrere Stimmen im Plenum – zur Vermittlung einer unkontroversen Botschaft, der menschengemachten Klimakrise, instrumentalisiert. Problematisch an diesem

Einstieg in die Seminardiskussion war neben ihrer Einseitigkeit (pro Indoktrination) sowie der Ausblendung des Potenzials der Unterrichtsidee (umgekehrter Umweltschutz) v. a. die damit eng zusammenhängende Wahrnehmung der Unterrichtsstunde als Negativbeispiel. Die Studierendenbeiträge ließen den Schluss zu, dass eine Unterrichtsstunde in einer 8. Klasse, in der die Lehrkraft nicht auf mehrere komplexe Aspekte der Klimakrise eingeht, eine schlechte Unterrichtsstunde sei. Dabei wurde weder das Potenzial der Unterrichtsidee noch die denkbare inhaltliche Weiterführung des Themas in der nächsten Unterrichtsstunde noch die Durchführung der Unterrichtsstunde (z. B. Raum für viele unterschiedliche Schüler*innenbeiträge, Sicherung an der Tafel) hinreichend gewürdigt. Es lag folglich in der Verantwortung der Diskussionsleitung, (auch) auf Argumente gegen die Annahme einer Indoktrination sowohl mit Blick auf die Planung der Stunde als auch in der Durchführung der Stunde hinzulenken und auf diesem Wege zu zeigen, dass hier eine *regular practice* mit Änderungspotenzial besteht (etwa u. a. durch Auslassen des ‚Ja-Chores').

2.3 Einsatz von C2 in Diskursivitätssitzung – „Im Klassenraum miteinander reden"

Im Folgenden geht es um den Einsatz der C2-Kernaufgaben mit dem Video No. 19 „Der Begriff ‚Macht'" in der zweiten von insgesamt drei Seminarsitzungen zu Diskursivität im Unterricht. In der ersten Diskursivitätssitzung sowie zu Beginn der zweiten Sitzung bildeten der herrschaftsfreie Diskurs nach Habermas sowie Honneths Anerkennungsbegriff die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von diskursivem Unterricht (siehe Abschn. 1.2).

2.3.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Die Lernziele für die Sitzung, in der die C2-Kernaufgaben zum Einsatz kamen, lauteten wie folgt:

Sie wiederholen die Überlegungen zur Herleitung unserer Arbeitsdefinition zum Diskursbegriff. Sie diskutieren das Verhältnis der Wissenschafts- und Schüler*innen orientierung sowie der Exemplarität als didaktische Prinzipien in einem diskursiven Unterricht.

Abweichend von den Sitzungen zu C3 und C4 wurde die hier besprochene Sitzung so gestaltet, dass die Studierenden bei der Sitzungsvorbereitung eine von drei Optionen auswählen konnten. Die Auswahlmöglichkeit bestand dabei nicht

in unterschiedlichen Aufgabenstellungen, sondern in unterschiedlichen Materialien als Grundlage für die Bearbeitung von einheitlichen Aufgabenstellungen. Als Material standen drei Quellen zur Auswahl: Je ein schriftliches Transkript einer Unterrichtssituation aus dem Englischunterricht (Meyer & Jessen 2000) und aus dem Geschichtsunterricht (Meyer 2001) sowie das Video aus den C2-Kernaufgaben inklusive der Kontextinformationen sowie des Comics zum Animationsvideo. Die Vereinheitlichung der Aufgabenstellungen zu den drei unterschiedlichen Arbeitsmaterialien führte zu einer Loslösung vom Dreischritt in den LArS-Materialien *(Noticing, Analyzing, Reflecting/Constructing).* Wir formulierten folgende Aufgabenstellungen:

Aufgabe 1: Lesen Sie bitte die Texte von Heudorfer (2020, insb. 182–184) und Helmke (2014, S. 236–240) mit Blick auf die Frage, was ‚Wissenschaftsorientierung‘ und ‚Schüler*innenorientierung‘ meint. Eine verschriftliche Abgabe ist an dieser Stelle nicht erforderlich.

Aufgabe 2: Wählen Sie eine der drei Optionen unten aus und bearbeiten Sie dazu bitte folgende Aufgabenstellung: Inwieweit würden Sie den Unterricht als ‚diskursiv‘ bezeichnen? Beantworten Sie die Frage vor dem Hintergrund unserer Arbeitsdefinition aus der letzten Sitzung und der Berücksichtigung der Vorbereitungslektüre zur Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung (Aufgabe 1). (ca. 140–160 Wörter)

Die Vorbereitungslektüre zur Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung haben wir für den Einsatz im bildungswissenschaftlichen Seminarkontext angepasst und die im Modulteil C2 vorgeschlagenen politikdidaktischen Beiträge durch Ausführungen ohne fachspezifischen Bezug von Heudorfer (2020) und Helmke (2014) ersetzt.

Die Aufgabe 2 lässt sich im Kern mit der Reflexionsaufgabe in den C2-Kernaufgaben vergleichen, wobei hier der Terminus ‚diskursiver Unterricht‘ und damit einhergehende Implikationen hinsichtlich der Wissenschafts- und Schüler*innenorientierung im Fokus stehen.

2.3.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Es war zunächst beobachtbar, dass etwa die Hälfte der Studierenden aus den drei Optionen die LarS-Materialien als Arbeitsgrundlage gewählt hatten. Im Plenumsgespräch gaben Studierende neben der Darstellungsform die Nähe ihrer fachdidaktischen Bezüge als ein Grund für die Auswahl einer Option an. Da Studierende sprachlicher Fächer und des Unterrichtfachs Geschichte in den Seminaren vergleichsweise stärker vertreten waren, wäre eine häufigere Wahl der Optionen aus Englisch und Geschichte erwartbar gewesen. Festzuhalten bleibt

damit, dass nach der Arbeit mit insgesamt vier LarS-Videos aus C3 und C4 in den vorangegangenen Sitzungen (weiterhin) ein Interesse an der Arbeit mit den LarS-Materialien bestand.

Die schriftlichen und mündlichen Studierendenbeiträge bestätigten, dass das LarS-Animationsvideo zum Konzept ‚Macht' in diesem adaptierten Kontext von Diskursivität im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden kann. Die Animationsvignette ermöglichte exemplarisch Überlegungen zur Wissenschaftsorientierung (z. B. Verknüpfung mit Fachkonzepten) sowie zur Schüler*innenorientierung (z. B. Produktion von Jeans als Alltagsbezug) mit der Frage nach einer auf argumentativer Verhandlung und Anerkennung fußenden Unterrichtspraxis zu verbinden. Die Studierendenbeiträge ließen eine Reflexion darüber erkennen, wie anspruchsvoll in der Unterrichtsinteraktion das Gelingen von Diskursivität im Unterricht schon allein im Sinne einer Verhandlung von Bedeutung ist. Darüber hinaus zeigte die Arbeit mit der Unterrichtsvignette, dass die Anerkennungssphären in Orientierung an Honneth (s. o.) eine hilfreiche theoretische Grundlage im Kontext von diskursiver Unterrichtsgestaltung darstellen. Die Unterrichtssituation verdeutlicht, wie Diskursivität scheitert, wenn Lehrkräfte Schüler*innen zwar eine Anerkennung als Person (im Sinne von *Care*) entgegenbringen, diese aber nicht als Teilnehmende eines gemeinsamen Diskurses ernstnehmen (im Sinne von *Respect*). In einem Studierendenbeitrag heißt es, dass die Schüler*innenaussagen von der Lehrkraft „oberflächlich anerkannt, allerdings nicht weiter befragt und teils falsch wiedergegeben [werden]". Dabei wird auch kritisiert, dass die Lehrkraft womöglich aus Freundlichkeit nicht auf bestimmte Schüler*innenvorstellungen („Die Arbeiter werden geschlagen.") reagiert, was zur Folge hat, dass Schüler*innen anscheinend ratlos zurückbleiben und der Unterricht weder mit Blick auf Wissenschafts- noch auf Schüler*innen orientierung wirklich gelingt.

2.4 Einsatz von B2 in Diskursivitätssitzung – „Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion"

Der Modulteil B2 wurde in der dritten und damit letzten Diskursivitätssitzung der hier vorgestellten Seminare eingesetzt. Nachdem der Fokus der ersten beiden Diskursivitätssitzungen auf anerkennungstheoretischen Überlegungen lag, fokussierte der Einsatz des Modulteils B2 auf den eher kompetenzorientierten Teil der o. g. Definition von ‚diskursivem Unterricht' („Gegenstände und Fragen (…) argumentativ verhandelt"). Anders als bei den Modulteilen C2-C4 knüpfen die

Vorbereitungs- und Kernaufgaben im Modulteil B2 an ein einziges Video an (No. 11 „Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion“) und gehören dem Modul B (Urteilsbildungsphase) an, welches in dem Beitrag von Heyen und Manzel (Kap. 8; Abschn. 8.4) eingehender vorgestellt wird.

2.4.1 Vor der Sitzung: Lernziele und Anpassung der LArS-Materialien

Ausgehend von der Überlegung, argumentationstechnische Fragen in den Blick zu nehmen, formulierten wir für die Sitzung folgende Lernziele:

Sie wenden den Aufbau eines Arguments nach Toulmin und das Prinzip der Transaktivität auf konkrete Streitfragen an, erkennen und analysieren Transaktivität und argumentative Strukturen in Diskussionen von Schüler*innen, reflektieren Herausforderungen diskursiver Unterrichtsgestaltung.

Zur Vorbereitung auf die Sitzung sollte der Beitrag von Gronostay (2014) gelesen werden. Anknüpfend an die Lektüre sollten die Studierenden im Rahmen der Sitzungsvorbereitung in einem Etherpad auf einen bereits bestehenden Kommiliton*innenbeitrag eingehen und ein neues Argument verfassen zur Streitfrage „Sollen alle Menschen in Deutschland ein bedingungsloses Grundeinkommen erhalten?“. Während der Sitzung stand die Arbeit mit dem Video im Fokus, wobei zunächst als vertiefender Input das Kategoriensystem zur argumentativen Transaktivität nach Gronostay (2019) diente. Mit einer von uns via H5P erstellten Drag & Drop-Aufgabe konnten die Studierenden anschließend prüfen, ob sie vorgegebenen Schüler*innenaussagen den passenden argumentativen Zug (z. B. Elaboration, Widerspruch, Einwand) im Sinne des o. g. Kategoriensystems zuordnen konnten. Die Analyse- und Reflexionsaufgaben zum B2-Video erforderten vor dem Hintergrund der Sitzungsziele umfangreichere Anpassungen, die sich wie folgt niederschlugen:

Analyseaufgabe 1: Analysieren Sie den argumentativen Austausch in zwei von Ihnen als interessant empfundenen Videominuten hinsichtlich ihrer a) Transaktivität und b) Argumentationsqualität.

Analyseaufgabe 2: Tauschen Sie sich in Gruppen zunächst über Ihre formalen Analysen aus und kommen Sie zu einer Bewertung der Diskussionsqualität. Untersuchen Sie anschließend den inhaltlichen Verlauf der Diskussion. Diskutieren Sie abschließend, wie sich der inhaltliche Diskussionsverlauf zu Ihrer formalen Analyse verhält.

Reflexionsaufgabe: Erörtern Sie mit Blick auf unsere Seminar-Definition von diskursiver Unterrichtgestaltung, welche Gründe für und welche Gründe gegen einen Eingriff seitens der Lehrkraft in einer Fishbowl-Diskussion sprechen.

2.4.2 Während der Sitzung: Beobachtungen und Schlussfolgerungen

Den meisten Studierenden waren sowohl argumentationstheoretische Grundlagen als auch Begriff und Konzept der Transaktivität unbekannt. Die Umsetzung argumentativer Züge in der eigenen Diskussion wurde als anspruchsvolle und aufschlussreiche Aufgabe zurückgemeldet. Die im Animationsvideo dargestellte Unterrichtssituation haben wir ausgewählt, um im Sinne einer exemplarischen *regular practice* einen alterstypischen Diskussionsverlauf mit stärkeren und auch schwächeren – durchaus problematischen – Phasen zu repräsentieren. Bei der formalen Analyse der in der Diskussion erkennbaren argumentative Strukturen ergaben sich zahlreiche Fragen, die in Gruppen und im Plenum diskutiert wurden. In inhaltlicher Perspektive überwog dagegen ein mit Nachdruck eingebrachter, sehr kritischer Blick auf die Diskussionsqualität der Schüler*innenbeiträge. Diese negative Bewertung der Unterrichtssituation ist insbesondere vor dem Hintergrund der explizit in der Gruppe reflektierten Schwierigkeiten beim eigenen Argumentieren bemerkenswert. Vor diesem Hintergrund bot die Gestaltung der Aufgaben hilfreiche Möglichkeiten, um Reflexionsanstöße mit Blick auf Anforderungen und Erwartungen im Kontext von Diskussionen zu geben. Hieran könnte eine Diskussion anschließen, inwieweit verschiedene Methoden für ihr Gelingen argumentative Kompetenzen bereits als gegeben voraussetzen und wie eine hierauf bezogene Entwicklung unterstützt werden kann.

3 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die LArS-Module aus einer demokratiepädagogischen Perspektive vielseitig adaptierbare Arbeitsgrundlagen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften bieten. Nicht zuletzt sprachliche Enthemmungen sowie Polarisierungen im öffentlichen und folglich auch im schulischen Diskursraum setzen Lehrkräfte fachübergreifend vor die anspruchsvolle Aufgabe, ihren Unterricht unter Anerkennung (der Diskurspositionen) der Schüler*innen kontrovers zu gestalten. Die eingesetzten LArS-Materialien stellen dabei an der Verschränkung von Kontroversität und Diskursivität als demokratiebildende Unterrichtsprinzipien ein geeignetes, nach Sitzungszielen anpassbares Arbeitsinstrument dar. Unser Beitrag versucht insoweit inhaltliche Anreize für die Auseinandersetzung mit Kontroversität und Diskursivität im Unterricht zu setzen und dabei am Beispiel der Modulteile C2-C4 und B2 auf die Anpassungsfähigkeit der LArS-Materialien und ihre Attraktivität unter den Studierenden hinzuweisen.

Dabei kann je nach Kontext eine Übernahme des Aufgaben-Dreischritts *Noticing, Analyzing, Reflecting/Constructing* oder deren zielgerichtete Modifikation geboten sein. Festzuhalten bleibt, dass die LArS-Materialien die Anwendung von komplexen theoretischen Überlegungen auf unterrichtspraktische Situationen erleichtern und dadurch einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Lehrkräfteprofessionalisierung leisten können.

Literatur

Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Straßner, V. (Hrsg.). (2020). *Methodentraining für den Politikunterricht*. Wochenschau Verlag.

Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen: Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Wochenschau.

Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck: Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(14–15), 4–9.

Besand, A., Behrens, R. & Breuer, S. (Hrsg.). (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten: Plädoyer für eine standhafte Schule*. Wochenschau.

Castro Varela, M.d.M. & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, M.d.M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Beltz.

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik [DeGeDe]. (2005). *Magdeburger Manifest*. https://www.degede.de/mediathek/das-magdeburger-manifest/.

Dewey, J. (1916/2008). *Democracy and education*. Wilder Publications. (Erstveröffentlichung 1916).

Drerup, J. (2019). *Politische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Präfaktisch. Der Philosophieblog. https://www.praefaktisch.de/bildung/%EF%BB%BFpolitische-bildung-und-die-kontroverse-ueber-kontroversitaetsgebote/.

Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.

Drerup, J., Zulaica y Mugica, M. & Yacek, D. W. (Hrsg.). (2021). *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Kohlhammer.

Dreßler, J. (2021). Diskursivität in der Didaktik? Zur Frage der Bestimmung eines nicht einheimischen Begriffes. *Pädagogische Rundschau*, *75*(3), 261–274. https://doi.org/10.3726/PR032021.0025.

Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. *Pädagogik*. Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407630933.

GPJE, DVPB & DVPW-Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung. (2018). *Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen“*. Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung; Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB);

Sektion Politikwissenschaft und Politische Bildung der Deutschen Vereinigung für Politikwissenschaft. http://gpje.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf.

Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N. & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: the potenzial of recognition. *Cambridge Journal of Education*, *47*(4), 439–455. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104.

Gronostay, D. (2014). „Ich bin dagegen, weil…" – Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politikunterricht. In S. Manzel (Hrsg.), *Gronostay (2014): „Ich bin dagegen, weil…" – Argumentative Lehr-Lernprozesse im Politisch mündig werden: Politikkompetenz in der Schule aufbauen und diagnostizieren* (S. 35–48). Budrich.

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5.

Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer Friedrich Verlag.

Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6.

Hertel, T. (2021). Disziplin der Marginalisierung: Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken. *Tertium Comparationis*, *27*(1), 84–102.

Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, *37*(2), 257–261.

Heudorfer, A. (2020). Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik an der Hochschule? Wolfgang Klafkis Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. In P. Tremp & B. Eugster (Hrsg.), *Klassiker der Hochschuldidaktik?* (S. 173–193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_11.

Honneth, A. (2011). Verwilderungen: Kampf um Anerkennung im frühen 21. Jahrhundert. *Aus Politik und Zeitgeschichte*(1–2), 37–45. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33577/verwilderungen-kampf-um-anerkennung-im-fruehen-21-jahrhundert/.

Hostenbach, J., Fischer, H. E., Kauertz, A. & Mayer, J. (2011). Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *17*, 261–288.

Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Springer.

Kulturministerkonferenz [KMK]. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018*. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf.

Körber, A. (2022). Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 3–16). Springer VS.

May, M. (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und Überwältigungsverbots. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 233–241). bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung.

May, M. (2021). Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, *70*(1–2021), 17–21. https://doi.org/10.3224/gwp.v70i1.01.

Meyer, M. A. (2001). Das Fach und die Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*(3), 381–403. https://doi.org/10.1007/s11618-001-0043-x.

Meyer, M. A. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *46*(5), 711–730. https://doi.org/10.25656/01:6920.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg [KM BW]. (2019). *Leitfaden Demokratiebildung: Schule für Demokratie, Demokratie für Schule.* Stuttgart. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf.

Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Aufl., S. 231–239). Wochenschau Verlag.

Oberle, M. (2022). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Politik in Wissenschaft und Forschung. Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Kohlhammer.

Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7.

Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.

Scharathow, W. (2014). *Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis*. transcript.

Schröder, H. & Klee, A. (2017). Schülerorientierung. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht: Bd. 1. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung* (S. 342–351). Schneider.

Tenorth, H.-E. (1995). Grenzen der Indoktrination. In P. Drewek, K.-P. Horn, C. Kersting & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts* (S. 335–350). Beltz.


BY



Einsatzmöglichkeiten von Animationsvideos realer Unterrichtsszenen in der universitären kunstdidaktischen Lehrer*innenausbildung

Jutta Teuwsen

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Unterrichtsvideos zur Auseinandersetzung mit Bildern im Fachunterricht anderer Fächer auch für die Kunstdidaktikausbildung nutzbar gemacht werden können: Schließlich spielt der Umgang mit historischem oder tagespolitischem Bildmaterial eine große Rolle im Geschichts-, im Deutsch-, im Politikunterricht und in vielen anderen Fächern. Hierzu wird nach dieser Einführung zunächst ein Blick auf die Kompetenzorientierung in der Kunstdidaktik geworfen: Was muss guter Kunstunterricht heute leisten? Die Beantwortung dieser Frage ist die Grundlage für die Reflexion der Parallelen zwischen der Kunstdidaktik und anderen Fachdidaktiken, wie der Geschichts- und auch der Politikdidaktik. In welcher Weise ist es überhaupt möglich, Unterrichtsvideos aus anderen Schulfächern für die kunstdidaktische Ausbildung hinzuzuziehen? Es wird konkret der mögliche Einsatz zweier LArS-Videos in der Lehramtsausbildung Kunst vorgestellt. Ein kurzer Ausblick schließt diesen Beitrag.

Schlüsselwort

Kunstdidaktik • Unterrichtsvideos • Bilder • Karikaturanalyse

J. Teuwsen (✉)
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: jutta.teuwsen@tu-dortmund.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_11

1 Ein Desiderat: Videoaufnahmen von Kunstunterricht

In der kunstdidaktischen Forschung spielt die Unterrichtsvideografie eine immer größer werdende Rolle (Hofmann 2019). Wie in anderen Fachdidaktiken auch führt das bisher noch nicht dazu, dass ein großer Pool frei verfügbarer Unterrichtsvideos für die Lehramtsausbildung zur Verfügung stünde, siehe Teil A, Kap. 2. Das Metaportal „unterrichtsvideos.net", welches die Unterrichtsvideos einer Vielzahl bedeutsamer Videoplattformen im deutschsprachigen Raum bündelt, stellt nur acht Videos zum Kunstunterricht bereit. Dabei sind Grundschul-, Unter- und Mittelstufeklassen vertreten; alle zeigen kunstpraktisches Arbeiten bzw. Durch einen Lehrer*innenvortrag eingeleitete Praxisphasen. Dies ist dahingehend bedauerlich, dass Kunstunterricht nicht allein auf die Kunstpraxis zu reduzieren ist; mit fortschreitender Jahrgangsstufe tritt neben der Produktion auch die Rezeption von Kunst immer weiter in den Vordergrund: Das Beherrschen der Bildanalyse ist schließlich standardmäßig für die Qualifikationsphase für das Abitur vorgesehen (Schoppe 2019).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Unterrichtsvideos zur Auseinandersetzung mit Bildern im Fachunterricht anderer Fächer auch für die Kunstdidaktikausbildung nutzbar gemacht werden können: Schließlich spielt der Umgang mit historischem oder tagespolitischem Bildmaterial eine große Rolle im Geschichts-, im Deutsch-, im Politikunterricht und in vielen anderen Fächern. Hierzu wird nach dieser Einführung zunächst ein Blick auf die Kompetenzorientierung in der Kunstdidaktik geworfen (Abschn. 2): Was muss guter Kunstunterricht heute leisten? Die Beantwortung dieser Frage ist die Grundlage für die Reflexion der Parallelen zwischen der Kunstdidaktik und anderen Fachdidaktiken, wie der Geschichts- und auch der Politikdidaktik (Abschn. 3): In welcher Weise ist es überhaupt möglich, Unterrichtsvideos aus anderen Schulfächern für die kunstdidaktische Ausbildung hinzuzuziehen? In Abschn. 4 wird konkret der mögliche Einsatz zweier LarS-Videos in der Lehramtsausbildung Kunst vorgestellt. Ein kurzer Ausblick in Abschn. 5 schließt diesen Beitrag.

2 Bildkompetenzen: Mehr als nur Kunstproduktion

Das Alltagsverständnis von Kunstunterricht mag stark geprägt sein durch die Vorstellung von praktisch arbeitenden Kindern. Mit Blick auf aktuelle Debatten der Kunstdidaktik scheint diese Auffassung zumindest überholt, wenn nicht gänzlich unzutreffend zu sein. Diese Einschätzung gewinnt insbesondere dadurch Aufwind, dass selbst über alle Bundesländer hinweg doch weitreichende Einigkeit

darüber herrscht, welche Kompetenzen im Kunstunterricht von den Schüler*innen entwickelt werden sollen, ja, wozu Kunstunterricht letztlich dient: Es ist die Bildproduktion einerseits, aber ebenso wichtig ist die Bildrezeption auf der anderen Seite (Wagner 2018).

Zu beachten ist, dass der einstmals enge Begriff der „Kunst“ sich im Zuge der stetigen Ausweitung des Gegenstandsbereichs des Kunstunterrichts seit den 1960/70er Jahren auch anderen visuellen Erzeugnissen geöffnet hat (Wagner 2018). Unter „Kunst“ versteht sich in der heutigen Kunstdidaktik nicht mehr nur das Werk im Museum und unter „Bild“ sind nicht mehr nur zweidimensionale künstlerische Arbeiten zusammengefasst. Bilder werden gemeinhin verstanden als manifestierte Kulturtechniken; Bilder sind Malereien, Grafiken, Plastiken, Skulpturen, Fotografien, Filme, Installationen, Performances, Konstruktionsskizzen, Modelle, Bauwerke, Theaterstücke, Landschaftsbilder, Werbebilder, Straßenschilder, Schaubilder, digitale Bilder etc.: „Auch wenn nicht alle Bildsorten geeignet sind, ästhetische Erfahrungen auszulösen, bestimmen doch alle genannten Bildsorten den Kunstunterricht.“ (Kirchner und Kirschenmann 2020). Während Bilder auch Gegenstand in anderen Fächern sind, ist der Kunstunterricht noch immer das einzige Fach, das sich explizit und zuvorderst mit Bildern beschäftigt. Daraus entsteht nach Wagner (2018) eine gesellschaftliche Verpflichtung: „Die Fähigkeit Bilder zu interpretieren, zu kritisieren, herzustellen und damit zu kommunizieren ist eine wichtige Voraussetzung für Teilhabe in der heutigen Welt.“ Der Fachverband für Kunstpädagogik, BDK, hat schon 2006/2007 die Ansätze gebündelt und ein Kompetenzmodell vorgeschlagen. Dieses findet sich, obgleich nicht von der Kultusministerkonferenz als verbindlich angesehen, in vielen länderspezifischen Kunstkompetenzmodellen so oder in abgewandelter Form realisiert (Wagner 2018). Hier steht neben der Bilderproduktion die Bilderrezeption im Mittelpunkt; die formulierten Teilkompetenzen umfassen das Wahrnehmen, Beschreiben, Analysieren, Empfinden, Deuten und Werten.

3 Bildanalyse interdisziplinär?

Für die Kompetenzentwicklung in der Rezeption von Bildern im Kunstunterricht ist die Bildanalyse die bewährte Herangehensweise (Schoppe 2019). Auch wenn das Verhältnis zwischen der Kunstgeschichte und der Kunstdidaktik historisch betrachtet nicht immer als kooperativ zu bezeichnen ist (Busse 2019), so ist doch als Konsens zu verzeichnen, dass die Bildanalyse, traditionell ein kunstgeschichtliches Standardwerkzeug, hier eine Brücke zu schlagen vermag. Die Leitfäden zur

Bildanalyse, wie sie in aktuellen Theorie- wie Praxisbeiträgen zur Kunstdidaktik zu finden sind, gehen im Wesentlichen auf die Klassiker der Kunstgeschichte zurück (Teuwsen 2022). Hier ist zuvorderst Erwin Panofsky mit seinem Standardwerk „Meaning in the Visual Arts" (1983) zu nennen und weitergehend Max Imdahl (1996), der sich auf Panofskys Dreischritt in der Bildanalyse bezog. In der Einführung in die Kunstgeschichte von Hans Belting et al. (2008) wird dieses Standardwerkzeug, das sich verkürzt mit den drei Schritten der werkimmanenten Beschreibung sowie Analyse und der werktranszendenten Interpretation zusammenfassen lässt, seit vielen Jahren an die Studierenden der Kunstgeschichte und der Kunstdidaktik weitergegeben.

In der Kunstunterrichtspraxis wird, je nach Bundesland und Curriculum, noch eine Schwelle zwischen den Schritten 2 und 3 zugelassen. Schoppe (2019) beschreibt, dass in der Sekundarstufe I der Fokus auf die werkimmanente Bildanalyse gelegt wird: Die Lernenden sollen also zunächst Sicherheit in der ausführlichen Beschreibung eines Bildes im ersten Schritt und in der werkimmanenten Analyse im zweiten Schritt gewinnen. Dazu kommt fakultativ die interpretative Vertiefung durch externe Quellen, d. H. Auch die Interpretation der Bedeutung im Kontext der Rahmenbedingungen des Entstehens. Dieser Schritt soll spätestens in der Oberstufe von den Lernenden eingeübt werden (Schoppe 2019).

Auch in anderen Fachdidaktiken wird Panofsky als Referenz für Bildanalysen genannt (z. B. Für Geschichte: Bernhardt 2018), während ebenso weitere Herangehensweisen an Bilder diskutiert werden (Hamann 2007). In der Politikdidaktik spielen Bilder eine große Rolle in der Einstiegsphase (Frech 2019) und hier insbesondere Karikaturen. Die politikdidaktische Fachliteratur weist große Überschneidungen auf, was das Vorgehen der Karikaturenanalyse angeht (u. A. Klepp 2010; Hoyer 2017; Frech 2019). Die Formulierungen unterscheiden sich leicht, führen aber auch auf einen Dreischritt hinaus: Der erste Schritt ist immer die ausführliche Beschreibung der Karikatur und der zweite Schritt ist die bildimmanente Interpretation. Der dritte Schritt wird bei Klepp (2010) als „Anwendung" beschrieben und meint die Konzentration der Kernaussagen. Weitere Materialien können hinzugenommen werden, um die Kernaussagen zu prüfen und über die Bildebene hinaus zu führen.

Die Parallelen zwischen der traditionell kunstgeschichtlichen Herangehensweise, wie sie auch heute in der Kunstdidaktik vermittelt wird, und der Herangehensweise in der Politikdidaktik, wie auch in anderen Fachdidaktiken, ist frappierend. Dementsprechend ist es überaus zielführend, Unterrichtsaufnahmen aus der Politikdidaktik, welche den Umgang mit Karikaturenanalysen zeigen, auch für andere Fachdidaktiken einzusetzen, in denen die Bildanalyse eingeübt

werden soll – im Fall dieses Beitrages ist das die Kunstdidaktik. Folglich soll dieser Beitrag auch die Lehrenden der Fachdidaktiken Deutsch, Geschichte etc. Dazu einladen, entsprechende Unterrichtsszenen für ihre Lehre zu verwenden.

4 Ein Fall, zwei Realisierungen: Der Einsatz einer Vignette zur Karikaturenanalyse in der kunstdidaktischen Lehre

Es dürfte für die Lesenden keine große Überraschung sein, dass sich unter den 22 LarS-Animationsvideos, welche auf realen Szenen sozialwissenschaftlichen Unterrichts fußen, bereits zwei Videos zum Einstieg mit einer Karikaturenanalyse finden. Und zwar zeigen die ersten beiden Videos in Modul A, zusammengefasst im Modulteil A1, zwei Realisierungen derselben Unterrichtsplanung durch zwei unterschiedliche Lehrpersonen in zwei verschiedenen Klassen (beide Jahrgangsstufe 9 an einem Gymnasium). Die Lehr-/Lernumgebung dreht sich, wie auch die beiden Szenen, um den Einstieg mit der Karikaturenanalyse. Für Studierende der Kunstdidaktik ist für die Arbeit mit den Videos Voraussetzung, dass sie bereits mit den Schritten der Bildanalyse vertraut sind; ob die Methode dabei auf Panofsky (1983), Belting et al. (2008) oder andere zurückgeht, ist dabei weniger entscheidend.

In jedem Fall laden die Videos zur Reflexion über das Unterrichtshandeln der Lehrperson ein: Wie leitet sie die Schüler*innen durch die Bildanalyse? Dabei sollten die Studierenden zunächst zur genauen Beobachtung eingeladen werden und die Fragen beantworten, inwiefern alle Schritte vorkommen, ob diese angemessen voneinander getrennt sind und auch, ob alle für das Bild wesentlichen Elemente hinreichend beschrieben, analysiert und in Kontext gesetzt sind. Die Beobachtung sollte auch darauf abzielen, ob die Lehrperson Antworten vorwegnimmt, oder ob sie die Schüler*innen dabei unterstützt, selbst die richtigen Antworten zu finden. An diese Beobachtungsaufgaben anschließend ist es möglich, die Studierenden zu einer weitergefassten Analyse der beiden Szenen zu führen: Wenn etwas nicht optimal verläuft – warum ist das so? Eine Gegenüberstellung der beiden Szenen ist dahingehend fruchtbar, dass Vor- und Nachteile des jeweiligen Unterrichtshandelns der Lehrperson mit dem Blick auf eine gelungene Unterrichtssituation verglichen werden können: Welcher Lehrperson ist die Durchführung der Bildanalyse in welcher Hinsicht besser gelungen? Gibt es Aspekte, die in der einen oder in der anderen Umsetzung besser funktionieren?

Vertiefend ist es, als ein Beispiel, möglich, die Studierenden mit der Konzeption von Handlungsalternativen für die Lehrpersonen in einer oder beiden Szenen

zu beauftragen: An welcher Stelle sollte die jeweilige Lehrperson besser anders handeln? Wie genau? Die Begründung sollte auf fachdidaktische Literatur bezogen werden, womit der Brückenschlag vom Politikunterricht in diesen Szenen zur Kunstdidaktik geschlossen wird.

5 Bildkompetenzen als essenzielle fachübergreifende Kompetenzen

„Bildersozialismus“ sagt Ullrich (2016) und meint damit, dass die Individuen in allen Gesellschaften nicht mehr nur immer mehr Bilder rezipieren und konsumieren, sondern im Zuge der Digitalisierung in unserer globalisierten Welt auch immer mehr Bilder produzieren. Diskursanalytisch betrachtet prägen diese Bilder die gesellschaftliche Realität und wechselseitig wirkt diese Realität auf die Bilder zurück (Teuwsen 2022). Dementsprechend ist die Entwicklung in den unterschiedlichen Fachdidaktiken folgerichtig: Bildkompetenzen müssen gestärkt werden und die Art und Weise, dies zu ermöglichen findet erstaunlich viele Schnittmengen in den unterschiedlichen Disziplinen. In diesem Sinne regt dieser Beitrag dazu an, die Animationsvideos No. 1 und No. 2 nicht nur für die politik- bzw. sozialwissenschaftliche Fachdidaktik und die Kunstdidaktik zu verwenden, sondern auch in lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen in der Germanistik, in der Geschichtsdidaktik und darüber hinaus.

Literatur

Belting, H., Dilly, H., Kemp, W., Sauerländer, W. & Warnke, M. (Hrsg.) (2008). Kunstgeschichte: Eine Einführung. Berlin: Reimer.

Bernhardt, M. (2018). „Sehen kann jeder!“ Zu einem Irrtum der geschichtsdidaktischen Bildinterpretation. In Kranhold, K. & Krüger, K. (Hrsg.), *Bildung durch Bilder: Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht.* Bielefeld: transcript, 209–230, https://doi.org/10.14361/9783839441299-009.

Busse, K.-P. (2019). Kunst unterrichten: Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten. Oberhausen: Athena.

Frech, S. (2019). Grundlegende Methoden der Einstiegsphase. In Achour, S., Frech, S., Massing, P. & Strassner, V. (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht.* Berlin: Wochenschau.

Hamann, C. (2007). Visual History und Geschichtsdidaktik: Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Herbolzheim: Centaurius.

Hofmann, F. (2019). Videografie in der kunstpädagogischen Forschung: Erfahrungen und Hinweise. *BDK-Mitteilungen (4), S. 10–13.*

Hoyer, K. I. (2017). Was denken SchülerInnen über Rechtsextremismus? Eine explorative Studie zur Erhebung von Präkonzepten und Entwicklung nachhaltiger Bildung. Sowi-online, abgerufen am 19.03.2022 unter https://www.sowi-online.de/node/1406.

Imdahl, M. (1996). Giotto. Arenafresken: Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. Paderborn: Wilhelm Fink.

Klepp, C. (2010). Karikaturen. In Besand, A. & Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Berlin: Wochenschau.

Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2020). Kunst unterrichten: Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Hannover: Klett.

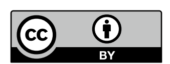
Panofsky, E. (1983). Meaning in the Visual Arts. Chicago: University of Chicago Press.

Schoppe, A. (2019). Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht: Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg. Hannover: Klett.

Teuwsen, J. (2022). Der Berg Fuji in der Zeitgenössischen Kunst: Eine Diskursanalyse mit Visuellen Daten. Köln: Böhlau.

Ullrich, W. (2016). Der neue Bildersozialismus. Gastkommentar Neue Züricher Zeitung, abgerufen am 19.03.2022 unter https://www.nzz.ch/meinung/kommentare/revolutionaer-freier-zugang-zu-technik-und-oeffentlichkeit-der-neue-bildersozialismus-ld.124997.

Wagner, E. (2018). Bildkompetenz – Visual Literacy: Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. Veröffentlicht auf kubi-online (https://www.kubi-online.de).





Kompetenzorientiert Prüfen mit Animationsvideos und Comics realer Unterrichtsszenen

Jutta Teuwsen

Zusammenfassung

Wie lassen sich Unterrichtsaufnahmen von anderen Lehrpersonen konstruktiv in das universitäre Prüfen integrieren? Hierum soll es in diesem Beitrag gehen. Nach der Einführung wird erläutert, welche Rolle Prüfungen in der Lehramtsausbildung spielen und wie sich Unterrichtsvideos grundsätzlich dort verorten lassen. Anschließend werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, Animationsvideos realer Unterrichtsszenen in mündlichen Prüfungen zu verwenden und es wird erläutert, welche Rahmenbedingungen für einen gelungenen Einsatz entscheidend sind. Ein möglicher Einsatz von Unterrichtsrepräsentationen in Klausuren wird anschließend ausformuliert. Weiter wird schließlich erwogen, inwiefern auch schriftliche Arbeiten in der Lehramtsausbildungen sich auf die Unterrichtsvideos beziehen können bevor dieser Beitrag mit einem abschließenden Fazit endet.

Schlüsselwort

Prüfen • Animationsvideos • Unterrichtsvideos • Kompetenzorientierung • Lehrer*innenausbildung

J. Teuwsen (✉)
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: jutta.teuwsen@tu-dortmund.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_12

1 Prüfen mit Animationsvideos – eine Praxislücke

Das Potenzial von Animationsvideos realer Unterrichtsszenen für die Lehramtsausbildung in der Fachdidaktik Sozialwissenschaften sowie in verwandten Fächern liegt besonders in der Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Kap. 1, 2 und 6). Dieses Potenzial drückt sich in einer Vielzahl wissenschaftlicher und praxisbezogener Beiträge zur Verwendung authentischen Videomaterials von Unterricht in der Lehramtsausbildung aus. Diese Beiträge sind einerseits allgemeindidaktisch einzuordnen (vgl. Gold et al. 2021; Weber et al. 2020) und kommen andererseits aus den Fachdidaktiken selbst (vgl. Barth et al. 2020). Unabhängig dieser Zuordnung und auch ungeachtet des zugrunde liegenden Forschungsdesigns, des verwendeten Mediums (z. B. Animationsvideos oder reale Unterrichtsaufnahmen) oder des Ziels der jeweiligen Untersuchung ist diesen Beiträgen eines gemein: Die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte findet in diesen Studien offenbar ausschließlich während der Studie, während der Intervention oder ganz allgemein während der Lehrveranstaltung statt. Ausgeblendet wird der Part in der universitären Lehre, der diesen Lehr-/Lerneinheiten nachgelagert ist: die Prüfung.

Sicherlich ist entsprechenden Studien nicht vorzuwerfen, dass die universitären Formen der Prüfung unberücksichtigt bleiben; vielmehr soll hier das Augenmerk darauf gerichtet werden, dass solche Studien, die sich explizit auf die Möglichkeiten, Prüfungen mittels authentischen Unterrichtsmaterials durchzuführen, weitestgehend fehlen. Das Potenzial realer Unterrichtsszenen für Klausuren, mündliche Prüfungen, Hausarbeiten, u. s. w. wurde offenbar noch nicht entdeckt, obwohl sich die Arbeit mit realen Unterrichtsszenen in der Lehramtsausbildung als überaus förderlich für die Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung herausgestellt hat, siehe Kap. 1. Zwar werden die Möglichkeiten der Aufzeichnung des eigenen Unterrichts für Prüfungen in Form von Portfolios durch Falk Scheiding in seinem großen Review zu Unterrichtsvideos und möglichen digitalen Praxisbezügen aufgezeigt (2020). Hier geht es also darum, die eigene Professionalisierung anhand der Aufnahmen der eigenen Person in der Rolle der Lehrperson zu dokumentieren und nachzuzeichnen. Ein Portfolio kann schließlich als Prüfungsdokument vorgelegt werden; bewertet wird hier dann die aus der Dokumentation ersichtliche Entwicklung der studierenden Person mit Blick auf fachdidaktische oder allgemeindidaktische Kompetenzen. Die professionelle Unterrichtswahrnehmung wird hier allenfalls nebenher mitgeprüft.

Wie jedoch lassen sich Unterrichtsaufnahmen von anderen Lehrpersonen konstruktiv in das universitäre Prüfen integrieren? Hierum soll es in diesem Beitrag

gehen. Nach dieser Einführung wird dazu in Abschn. 2 erläutert, welche Rolle Prüfungen in der Lehramtsausbildung spielen und wie sich Unterrichtsvideos grundsätzlich dort verorten lassen. In Abschn. 3 werden zwei Möglichkeiten vorgestellt, Animationsvideos realer Unterrichtsszenen in mündlichen Prüfungen zu verwenden und es wird erläutert, welche Rahmenbedingungen für einen gelungenen Einsatz entscheidend sind. Ein möglicher Einsatz von Unterrichtsrepräsentationen in Klausuren wird in Abschn. 4 ausformuliert. In Abschn. 5 wird schließlich erwogen, inwiefern auch schriftliche Arbeiten in der Lehramtsausbildungen sich auf die Unterrichtsvideos beziehen können bevor dieser Beitrag mit einem abschließenden Fazit in Abschn. 6 endet.

2 Kompetenzorientiert Prüfen in der Lehramtsausbildung

Um zu erwägen, wie reale Unterrichtsszenen für universitäre Prüfungen herangezogen werden können, muss zunächst genau betrachtet werden, welche Rolle Prüfungen in der Lehramtsausbildung spielen. Genauer: Welche Voraussetzungen muss die Prüfung mit Videomaterial erfüllen, damit sie den Qualitätsstandards in der Lehramtsausbildung gerecht wird?

Im Zuge der Bologna-Reform hat in der universitären Lehre ein bedeutender Paradigmenwechsel stattgefunden: Fortan sollten Studierende kompetenzorientiert ausgebildet werden. Nicht länger würde der Fokus auf den Lehrbemühungen der Lehrenden liegen, sondern gelangten die tatsächlich erlangten Kompetenzen der Studierenden in den Mittelpunkt. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich auch durch den sogenannten „Shift from teaching to Learning“ (Wildt 2004) beschreiben. Diese Fokussierung auf die Seite der Studierenden brachte mit sich, dass Lehrziele immer weniger Bedeutung hatten. Lehrziele waren bis in die 1990er Jahre in Deutschland der Hauptfokus des Unterrichts und der universitären Lehre: Der Inhalt galt als Primat der Lehre (Frölich-Steffen, den Ouden 2019). Die Verantwortung für den Lehr-/Lernprozess lag demnach nur auf der Seite des Lehrens bei den Lehrenden; für das Lernen sollten allein die Studierenden die Verantwortung übernehmen. Dementsprechend wurden die Ziele für die universitäre Lehre als Lehrziele formuliert.

Im Zuge der Reform wurde der Kompetenzzuwachs der Studierenden genauer in den Fokus genommen: der Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Frölich-Steffen, den Ouden 2019). In der Folge wurde nicht länger von *Lehrzielen* gesprochen, sondern von *Lernzielen*, ähnlich verwendet auch *learning outcomes* und (intendierte) *Lernergebnisse:*

Learning Outcomes geben Auskunft darüber, welche Kompetenzen, welches Wissen und welche Einstellungen (im Sinne von Werthaltungen) am Ende einer Lerneinheit, einer Lehrveranstaltung oder eines Moduls in einem Studiengang von den Studierenden erwartet werden. (Frölich-Steffen, den Ouden 2019)

Im Gegensatz zur vorigen Lehrzielorientierung bietet die Lernzielorientierung die Möglichkeit, die zu erwartenden Kompetenzen aufseiten der Studierenden genau zu überprüfen: Sie sind konkret und messbar (Frölich-Steffen, den Ouden 2019). Etabliert zur Formulierung und zur Messung der Lernergebnisse bei den Studierenden hat sich die kognitive Taxonomie nach Bloom, 2001 von Anderson und Krathwohl überarbeitet. Diese findet sich auch im Nexus Impuls für die Praxis „Lernergebnisse praktisch formulieren" wieder; hier werden die sechs Kategorien der kognitiven Prozessdimension aufgelistet, welche von aufsteigender Komplexität sind: 1) (Wissen) erinnern; 2) Verstehen; 3) Anwenden; 4) Analysieren; 5) Beurteilen; 6) (Er-)Schaffen (Gröblinghoff 2015).

Diese Auflistung gibt bereits einen Eindruck, was unter einer Kompetenz überhaupt zu verstehen ist. Die in der Hochschuldidaktik wohl verbreitetste Definition geht auf Weinert (2001) zurück. Danach sind Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001).

Dieser allgemeine Kompetenzbegriff muss durch Studien- und Prüfungsordnungen sowie fächerspezifische Bestimmungen schließlich mit konkretem Inhalt gefüllt werden; wie bereits beschrieben sollten die Erwartungen genau mit zu erwartenden Lernergebnissen bzw. Learnings Outcomes definiert werden. Auf diese Weise entstehen fest umrissene und messbare studiengangsspezifische Kompetenzerwartungen, welche weiter in Module und schließlich einzelne Lehrveranstaltungen aufgeschlüsselt werden.

Als zentrales Element kommen an dieser Stelle die Prüfungen hinzu. Das Prinzip des *Constructive Alignment* verdeutlicht, inwiefern die genau definierten Kompetenzerwartungen spätestens mit Blick auf die universitäre Prüfung von höchster Bedeutung sind. Unter *Constructive Alignment* versteht man das wechselseitige Beziehungsverhältnis zwischen Learning Outcomes, Lehr-/Lernaktivitäten und der Prüfung (Frölich-Steffen, den Ouden 2019). Die anvisierten Lernziele aufseiten der Studierenden, die Lehr-/Lernaktivitäten im Seminar/in der Vorlesung/ im Praktikum etc. und die abschließende Prüfung sollen demnach aufeinander abgestimmt sein. Das bedeutet, dass die Lernziele schon vor Beginn der

Lehrveranstaltung vorliegen sollen – üblicherweise lassen sich diese den entsprechenden Studienordnungen entnehmen. Das Prüfungsformat sollte den Lernzielen entsprechen. Ist beispielsweise vor allem das Erinnern von Wissen in dieser Veranstaltung bzw. in diesem Modul angestrebt, so eignet sich eine Klausur mit vielen Fragen zu unterschiedlichen Themenbereichen, die nicht komplex aufeinander aufbauen, sehr gut. Sind hingegen Kompetenzen in der Gesprächsführung, in der Argumentation oder auch in der Präsentation von Fachinhalten gefordert, so eignet sich eine mündliche Prüfung zum Abschluss. Während diese beiden Variablen, die Lernziele und die Prüfungsform, normalerweise durch die Prüfungsordnung bereits vorgegeben sind, so bietet der dritte Punkt des Constructive Alignments, die Lehr-/Lernaktivitäten, Gestaltungsfreiheit – unter der Prämisse, dass diese Aktivitäten die Brücke zwischen den Lernzielen und der Prüfung zu schlagen vermögen.

An dieser Stelle soll der weite Bogen vom Prinzip des Constructive Alignment zurückgeschlagen werden zur Eingangsfrage: Wie lassen sich Unterrichtsaufnahmen konstruktiv in das kompetenzorientierte universitäre Prüfen integrieren? Immerhin fällt auf: Es gibt viele Studien zur Verwendung von Unterrichtsaufnahmen in der Lehramtsausbildung und es gibt ebenso viele ausgearbeitete Seminarkonzepte, die sich auf authentisches Unterrichtsmaterial stützen. Sollten sich, wenn die Lernzielorientierung im Zuge der Bolognareform und das daraus resultierende Prinzip des Constructive Alignment ernstgenommen wird, nicht genauso viele Studien und Praxisbeiträge zur Prüfung mit Unterrichtsvideos finden lassen? Wenn Videos von Unterricht tatsächlich immer mehr Raum der Lehr-/Lernaktivitäten einnehmen – müsste sich das nicht auch in den Prüfungen entsprechend widerspiegeln?

Gründe für diese Diskrepanz mag es viele geben; sie sollen nicht Gegenstand dieser Abhandlung sein. Stattdessen werden in den folgenden beiden Kapiteln konkrete Vorschläge gemacht, wie sich Prüfungen in der Lehramtsausbildung mit Unterrichtsvideos kompetenzorientiert gestalten lassen.

3 Mündliche Prüfungen mit Unterrichtsvideos und Animationsvideos realer Unterrichtsszenen

Mündliche Prüfungen sind in den Didaktikmodulen der Lehramtsstudiengänge fest verankert, und zwar aus gutem Grund: Die Fähigkeiten der Studierenden, sich ad hoc präzise auszudrücken und auch in anspruchsvollen Situationen angemessen zu kommunizieren, können hier getestet werden (Walzik 2012). Schließlich ermöglicht keine andere Prüfungsform, Sozialkompetenzen abzuprüfen:

> […] Prüfender und Studierender interagieren direkt miteinander, was ein hohes Maß an Sozialkompetenz erfordert. Die Überprüfung der Sozialkompetenz von Studierenden kann gerade ein Teil der gewünschten Prüfungsleistung sein, dies insbesondere in Fachbereichen, in denen ein Großteil des späteren Berufslebens ebenfalls in der direkten Interaktion mit anderen Menschen stattfinden wird, wie beispielsweise in den Lehramtsberufen. (Frölich-Steffen, den Ouden 2019)

Auch ohne die Verwendung realer Unterrichtsszenen entfalten mündliche Prüfungen also besondere Potenziale in der Lehramtsausbildung, die nicht durch Klausuren, schriftliche Abgaben oder Portfolioarbeit geleistet werden können. Im Einsatz von Unterrichtsvideos, zu denen auch die LArS-Animationen gehören, können die Vorteile mündlicher Prüfungen noch weiter ausgearbeitet werden. Denn, wie schon im ersten Kapitel des Teils A herausgestellt, schult der Einsatz solcher Videos die professionelle Unterrichtswahrnehmung der angehenden Lehrer*innen. Schließlich ist eine der größten Herausforderungen im späteren Lehrberuf, in den fachdidaktischen Standardsituationen, wie auch in den kritischen Momenten unmittelbar zu reagieren und den Unterricht entsprechend zu lenken; und zwar möglichst professionell, d. h. allgemein- sowie fachdidaktisch legitimiert, sodass das Stundenziel erreicht werden kann. Im Unterricht bleibt dabei nicht die Zeit, zunächst zu recherchieren, in den Unterlagen oder in der Fachliteratur nachzusehen; die Reaktion und möglicherweise das Eingreifen der Lehrperson ist unmittelbar gefordert.

Zweifelsfrei lässt sich diese Facette in mündlichen Prüfungen durch die Hinzunahme von realen Unterrichtsszenen hervorragend simulieren und schließlich prüfen. Nicht nur können Lehrende hier die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Studierenden prüfen, indem die gezeigten Szenen entsprechend beschrieben und analysiert werden. Darüber hinaus lässt sich auch beleuchten, ob diese Wahrnehmungen und Interpretationen der Unterrichtsszene zu einer entsprechenden Performanz, also zu einem der Situation angemessenen Unterrichtshandeln, führen kann (vgl. Abb. 1.2 in Teil I, Kap. 1). Sicherlich kann „Performanz“ hier nicht wörtlich genommen werden, denn diese Performanz bezieht sich auf das Handeln in der realen Situation. Und doch besteht in der mündlichen Prüfung die Möglichkeit, die Studierenden beschreiben und begründen zu lassen, welches Handeln in dieser Situation angemessen wäre, d. h. wie sie selbst (stattdessen) reagieren bzw. handeln würden und warum.

Um die Arbeit mit den LArS-Animationsvideos (aber auch anderen Szenen realen Unterrichts) in mündlichen Prüfungen nach dieser Hinführung noch etwas konkreter zu veranschaulichen, sollen an dieser Stelle zwei Möglichkeiten einer mündlichen Prüfung mit LArS-Videos exemplarisch vorgestellt werden.

Der mündlichen Prüfung voraus gehen sollten in beiden Fällen bestimmte Vorbereitungen: Im Sinne des Constructive Alignment sollen sowohl das Medium Animationsfilm als auch die Fokusse der Untersuchung (z. B. professionelle Unterrichtswahrnehmung mit dem weiteren Ziel des entsprechenden Unterrichtshandelns) sowie die Prüfungsmodi (also das Sprechen und die Diskussion über die Fälle) aus den Lehr-/Lernaktivitäten der Lehrveranstaltung vertraut und eingeübt sein. Damit einhergehend sollten die Studierenden transparent über die Erwartungen informiert sein, d. h. die Lernziele kennen und wissen, was nötig ist, um das Erreichen dieser zu zeigen (Neumann 2019). Schließlich sollte das Konzept der mündlichen Prüfung im Vorfeld erstellt sein; im Sinne der Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität darf eine mündliche Prüfung nicht intuitiv oder aus dem Bauch heraus durchgeführt werden (Walzik 2012). Je besser die Prüfung vorbereitet und vorstrukturiert ist, desto präziser lassen sich zudem prüfungspsychologische Fehler in der Bewertung vermeiden, wie z. B. der Halo-Effekt, Reihenfolge- oder Kontrasteffekte (Neumann 2019).

Üblicherweise ist die vorgesehene Länge einer mündlichen Prüfung in der Prüfungsordnung festgelegt; das Verlaufsmodell ist es meist nicht. Hier haben Lehrende also die Freiheit – im Rahmen der zeitlichen Begrenzungen – die Prüfung optimal auf die Arbeit mit einem Video zuzuschneiden. Stary (2002) stellt in seiner hochschuldidaktischen Abhandlung zur mündlichen Prüfung mehrere Verlaufsmodelle vor, die beispielsweise das Referat eines vorbereiteten Themas beinhalten oder das Besprechen eines vorher eingereichten Thesenpapiers. Auch die LArS-Videos ermöglichen so eine Prüfung, welche auf die eigenständige Vorbereitung des Prüflings zu Hause setzt. Diese Variante ist die erste von zwei hier beschriebenen Möglichkeiten: Hier könnte das Video zu Hause vorbereitet worden sein, sodass der Prüfling in einem die Prüfung einleitenden Vortrag zu den Beobachtungen und Interpretationen des gezeigten Unterrichtshandelns referiert. Dieses Vorgehen verliefe analog zu der Arbeit mit den Videos in der Lehrveranstaltung: Auch hier spielt die Vorbereitung der Videos zu Hause eine wichtige Rolle, siehe Kap. 6. So wie vormals in der Lehrveranstaltung würde schließlich hier in der mündlichen Prüfung eingehender über das Video diskutiert und zum Beispiel Handlungsalternativen verhandelt. Die durch das LArS-Team zu den Videos konzipierten Lehr-/Lernaktivitäten illustrieren dabei eine Vielzahl an Möglichkeiten fachdidaktischer Perspektiven und Eingrenzungen. Ausführlich werden diese in den Kap. 3, 4 und 5 in Teil A vorgestellt, sodass hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

Das oben beschriebene Potenzial der Arbeit mit Unterrichtsvideos in mündlichen Prüfungen könnte in der ersten, eben beschriebenen, Variante noch nicht vollends ausgeschöpft werden. Denn das spontane Reagieren auf die Situation

ließe sich so nicht prüfen. Soll also auch diese Facette mitgeprüft werden, empfiehlt es sich, den Prüfling in der Prüfungssituation mit einem neuen Video zu konfrontieren. Das ist die zweite Variante, welche die Arbeit mit den LArS-Filmen in mündlichen Prüfungen zulässt. Hier ist es möglich, die unmittelbaren Reaktionen der Studierenden abzufragen und im Verlauf der Prüfung diese Reaktionen weiter zu reflektieren, zu diskutieren, Handlungsalternativen aufzuweisen und ggfs. auf andere Bereiche überzugehen. Hierzu ist es zweckmäßig, das Video nicht komplett zu zeigen, sondern an einem bestimmten Punkt zu pausieren und zu fragen, wie der Prüfling hier reagieren würde und warum. Möglicherweise ist es sinnvoll, den Studierenden nach der unmittelbaren Reaktion einige Minuten Zeit zur Stillarbeit zu geben, um selbst zu bewerten, inwiefern die gezeigte Reaktion bzw. das angebotene Unterrichtshandeln angemessen war/wäre. Davon ausgehend ließe sich der zweite Teil des Videos ansehen, um dann in eine Diskussion über das tatsächlich gezeigte Handeln der Lehrperson zu sprechen. Hier würde demnach das Abprüfen der Performanz des Prüflings dem Testen der Unterrichtswahrnehmung- und Interpretation vorausgehen.

In der Wahl des Prüfungsmodus sollten einige Dinge beachtet werden. Und zwar lassen sich fachdidaktische Schwerpunkte für beide Varianten gleichermaßen fixieren und schließlich abprüfen. Ein wichtiger Unterschied besteht vor allem in der Schwierigkeit des jeweiligen Szenarios: Ermöglicht die Vorbereitung eines Videos zu Hause den Studierenden etwas mehr Sicherheit, so sind sie in der Konfrontation eines neuen Videos und unter dem Druck, gleich entsprechend reagieren zu müssen, sicherlich einer größeren Unsicherheit ausgesetzt. Demnach ist die zweite Variante nicht empfehlenswert für Studierende in den Einführungskursen im Bachelor, sondern eher Masterstudierenden zuzumuten, die bestenfalls im Praxissemester sind oder dieses schon absolviert haben. Weiterhin sollte beachten werden, dass der erste Entwurf, der die Vorbereitung zu Hause einschließt, eher die niedrigeren Taxonomiestufen nach Bloom, siehe oben, bedient, als die höheren. Die Studierenden können sich hier zu Hause entsprechend vorbereiten und müssen in der Prüfung zuvorderst zeigen, dass sie sich an ihre Vorarbeit erinnern und das Vorbereitete replizieren können (Stufe 1) und dass sie die Zusammenhänge verstanden haben (Stufe 2). Auch die Aspekte des Anwendens (Stufe 3) und der Analyse (Stufe 4) kommen vor. Im zweiten Entwurf spielen die höheren Stufen ab Stufe 3 eine größere Rolle, womit die Prüfung eine höhere Komplexität aufweist. Auch deswegen bietet sich der zweite Entwurf eher für Masterstudierende an. Diese Entscheidung sollte mit den in den Studien- und Prüfungsordnungen manifestierten Lernzielen für das jeweilige Modul einhergehen.

4 Schriftliche Prüfungen mit Repräsentationen realer Unterrichtsszenen

Das Arbeiten mit Unterrichtsvideos in Animationen ist zwar auch in Klausuren möglich, wird an dieser Stelle jedoch nicht empfohlen. Zu groß sind die technischen Hürden: Können in einem großen Vorlesungssaal alle alles gut hören und sehen? Oftmals kommen der Mimik oder einzelnen Geräuschen besondere Bedeutung zu. Die Arbeit auf selbst mitgebrachte Endgeräte der Studierenden auszulagern, bringt noch mehr technische Komplikationen mit sich. Hinzu kommt das unterschiedliche Arbeitstempo der Studierenden bei einzelnen Aufgaben; das Beschauen eines Videos in mehreren Abschnitten über die Zeit einer Klausur hinweg zu takten ist eine Strapaze für die Studierenden, genau wie für die Lehrperson, welche gleichzeitig kaum noch Kapazitäten für andere Aufgaben in der Prüfungssituation hätte.

Anstelle der Videos eignet sich für eine Klausur besser eine andere Form unterrichtlicher Repräsentationen: Comics, die die Szenen der Unterrichtsaufnahmen ebenso realitätsgetreu reproduzieren, wie es die Videos tun. Im Anhang dieses Sammelbandes findet sich ein Beispiel. Für die Klausur sind die Vorteile der Comics klar ersichtlich: Alle Wortbeiträge der Videos finden sich verlustfrei verschriftlicht auch in den Comics wieder. Im Gegensatz zu den Videos ermöglichen die Comics jedoch ein asynchrones Arbeiten der verschiedenen Prüflinge: Die Aufgaben können, wie sonst auch in Klausuren, in unterschiedlichen Reihenfolgen (so der Aufbau der Klausur das zulässt) und in unterschiedlichen Tempi bearbeitet werden.

Genau wie die Videos lassen sich auch die Comics für unterschiedliche Jahrgänge in der Lehramtsausbildung einsetzen. Sie ermöglichen in Klausuren im Bachelor die dort schwerpunktmäßig angesiedelte Abdeckung der ersten vier Komplexitätsstufen nach Blooms Taxonomie der kognitiven Lernziele. Mit den entsprechenden Operatoren würden die Klausurfragen hier also vor allem nach Beschreibungen fragen, nach Transferleistungen, nach Analysen und Interpretationen der gezeigten Situation. Im Master läge der Fokus auf den oberen Komplexitätsstufen; auch hier sind die Anwendung bekannter Elemente und die Analyse entsprechend eingeübten Strukturen zentral; anstatt aber zusätzlich vor allem auf Reproduktion zu setzen, stünden hier das Urteilen und Bewerten (Taxonomiestufe 5) sowie das Erschaffen (Stufe 6) mit im Vordergrund. Genauer: Im Master sollten die Studierenden eingängig und kriterienorientiert die gezeigten Situationen nicht nur beschreiben und analysieren können, sondern auch einschätzen, beurteilen und begründet Handlungsalternativen entwickeln. Im Sinne des Constructive Alignments gilt auch hier: Die Studierenden sollten diese Modi

in der Lehrveranstaltung schon eingeübt haben und sollten über den Erwartungshorizont informiert ein. Im Idealfall haben sie die intendierten Lernergebnisse zu Beginn der Lehrveranstaltung erhalten und sind in Kenntnis darüber, wie sie das Erreichen dieser in der Prüfung zeigen können.

5 Seminar-, Haus- und Abschlussarbeiten mit Unterrichtsvideos und Animationsvideos realer Unterrichtsszenen

Wie schon der Absatz zu den mündlichen Prüfungen zeigt, lassen sich Unterrichtsrepräsentationen nicht nur dann einsetzen, wenn die Prüfung im Moment der ersten Konfrontation mit dem Video abgenommen wird. Die Möglichkeit, den Prüfling ein Video vor der mündlichen Prüfung vorbereiten zu lassen und in der Situation zunächst ein Referat abzurufen zeigt bereits, dass die Videos weitaus flexibler eingesetzt werden können. Weitergedacht eignen sie sich auch für eine schriftliche Abgabe in Form einer Seminararbeit, einer Hausarbeit oder möglicherweise sogar einer Bachelorarbeit. Denn: Die Videos sind trotz der bereits durchgeführten didaktischen Reduktion von großer Komplexität und enthalten normalerweise mehr als einen fachdidaktischen Bezug. Das zeigt allein die Tatsache, dass in mehreren Fällen dieselbe Szene unter verschiedenen Gesichtspunkten zu LArS-Animationsvideos aufbereitet wurde, siehe Kap. 6.

Die Aufarbeitung eines Videos in einer schriftlichen Abgabe erfordert eine umfassende Betreuung. Hier ist es nicht möglich, durch einen im Vorfeld konzipierten Fragekatalog wie in der mündlichen Prüfung oder in der Klausur eine Vielzahl von Prüflingen abzuprüfen; vielmehr müssen die Fragestellungen der Arbeiten und die Inhalte individuell verhandelt und betreut werden. Viele Möglichkeiten der fachdidaktischen Fokussierung weisen bereits die durch das LArS-Team konzipierten Lehr-/Lernumgebungen auf. Diese Umgebungen sollten im Kontext von schriftlichen Abgaben aber nicht zu eng interpretiert werden, sind sie doch in erster Instanz für 90-minütige Seminarsitzungen mitsamt Vor- und Nachbereitung entworfen. In einer schriftlichen Arbeit, die über eine unbenotete Seminararbeit hinausgeht, sollte die Beschäftigung mit einem Video oder ggfs. auch zweien desselben Modulteils oder sogar modulübergreifend tiefgreifender erfolgen und im Fall von Abschlussarbeiten auch über die Videos hinausführen. Dies könnte beispielsweise eine umfassende Analyse der dargestellten Situation mit detaillierter Einordnung aller relevanten fachdidaktischen Aspekte sein. Einer davon sollte schwerpunktmäßig ins Auge gefasst werden; schließlich würde erarbeitet, wie ein alternativer Stundenverlauf zum selben Thema aussähe, der, als ein Beispiel, dem Prinzip der Schüler*innenorientierung besser gerecht würde

oder nach einem ganz anderen Prinzip begründet entwickelt würde. Diese ist nur eine von sehr vielen Möglichkeiten, Unterrichtsvideos in eine Haus- oder Bachelorarbeit einzubringen.

6 Fazit

Das Ziel dieses Beitrags ist es, für die Verwendung von Unterrichtsvideos und speziell Animationsvideos realer Unterrichtsszenen in Prüfungen in der Lehramtsausbildung zu werben. Das Prinzip des Constructive Alignments ernstgenommen, ist dieser Schritt nur konsequent, wenn die professionelle Unterrichtswahrnehmung der Lehramtsstudierenden erfolgreich und nachhaltig entwickelt werden soll.

Aufgrund von immer mehr Videostudien und auch wachsender Popularität der Arbeit mit authentischen Unterrichtsvideos ist davon auszugehen, dass zukünftig mehr und mehr Material verfügbar sein wird. Was das Projekt LArS angeht, so liegen erst 22 frei zugängliche Videos mitsamt Lehr-/Lernumgebungen vor. Von Prüfungsseite her betrachtet ist das wenig, denn: Je nach Prüfungsform ist es wichtig, dass die Videos bzw. Comics den Studierenden nicht bereits bekannt sind. Aber selbst, wenn die Studierenden (irgendwann) die Videos schon alle kennen, konnte der Artikel möglicherweise zeigen, dass die Materialien dennoch für die Prüfungen verwendet werden können: Alle Videos enthalten schließlich überaus viel Potenzial und können aus den unterschiedlichsten fachdidaktischen Perspektiven verhandelt werden. Aus den 22 Filmen lassen sich also immer wieder neue Prüfungen generieren, seien es mündliche Prüfungen, Klausuren oder schriftliche Arbeiten.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl D. R. (Hrsg.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. New York: Pearson Education.

Barth, Victoria Luise; Achour, Sabine; Haase, Sebastian; Helbig, Kristin; Jordan, Annemarie; Krüger, Dirk; Thiel, Felicitas (2020). Mehr Unterrichtspraxis in die Lehramtsausbildung! Das FOCUS-Videoportal als digitales Lehr-Lern-Medium. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38, 255–273.

Frölich-Steffen, S. & den Ouden, H. (2019). Hochschulprüfungen im Fokus: Vom autodidaktischen Abschauen zu didaktisch-gereifter Prüfungskompetenz. In S. Frölich-Steffen, H. den Ouden & U. Gießmann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten: Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen.* Opladen: Barbara Budrich, 11–27.

Gold, B., Pfirrmann, C., & Holodynski, M. (2021). Promoting professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. Journal of Teacher Education, 72(4), 31–447.

Gröblinghoff, F. (2015). Lernergebnisse praktisch formulieren. Bonn: HRK.

Neumann, M. (2019). Praxisbeispiel Rechtswissenschaft: Mündliche Prüfungen in den Rechtswissenschaften – Baustellen, Herausforderungen, Potenziale und Handlungsempfehlungen. In S. Frölich-Steffen, H. den Ouden & U. Gießmann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert prüfen und bewerten an Universitäten: Didaktische Grundannahmen, rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Handlungsempfehlungen.* Opladen: Barbara Budrich, 72–84.

Scheiding, F. (2020). Unterrichtsvideos: Neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung 20 (2020) 1, S. 28–41*, https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_02.

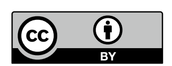
Stary, J. (2002). „Doch nicht durch Worte nur allein…“: Die mündliche Prüfung. *Neues Handbuch Hochschullehre (H 2.1).* Berlin: DUZ.

Walzik, S. (2012). Kompetenzorientiert prüfen: Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis. Opladen: Barbara Budrich.

Weber, K.E., Prilop, C.N., Viehoff, S. et al. Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. Z Erziehungswiss 23, 343–365 (2020). https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9.

Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Wildt, J. (2004). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.* Düsseldorf: Grupello, 168–178.





Barrierefreie Videos und Onlineumgebungen im Bildungskontext: Herausforderungen und Lösungsansätze am Beispiel LArS

Sophie Jakob-Elshoff, Anne Haage, Sebastian Lindecke, Finnja Lüttmann, Marc Moesch und Jutta Teuwsen

Zusammenfassung

Für eine inklusive und diversitätssensible Lehre sind barrierefreie Lehr-Lernmaterialien Voraussetzung. Der Beitrag beschreibt die Grundlagen barrierefreier Videos und die Besonderheiten, die für Videos im Bildungskontext wichtig sind. Zudem wird der Arbeitsprozess im LArS-Projekt exemplarisch dargestellt, bei dem die interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachdidaktiker*innen und Fachleuten für Barrierefreiheit von Bedeutung war. Barrierefreiheit muss von Anfang an berücksichtigt werden und kann nicht erst am Ende des Produktionsprozesses hinzugefügt werden.

S. Jakob-Elshoff · A. Haage · S. Lindecke · F. Lüttmann · M. Moesch (✉) · J. Teuwsen
Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: marc.moesch@tu-dortmund.de

S. Jakob-Elshoff
E-Mail: sophie.jakob-elshoff@tu-dortmund.de

A. Haage
E-Mail: annegret.haage@tu-dortmund.de

S. Lindecke
E-Mail: sebastian.lindecke@tu-dortmund.de

F. Lüttmann
E-Mail: finnja.luettmann@tu-dortmund.de

J. Teuwsen
E-Mail: jutta.teuwsen@tu-dortmund.de

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht*, Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_13

Schlüsselwort

Barrierefreiheit • Untertitel • Audiodeskription • Inklusion • Universal Design for Learning

1 Einleitung

„Selbstverständlichkeit anstatt Rücksichtnahme"

Aus: Koordinierungsbüro zur Umsetzung der UN-BRK in München (2021)

Aufzüge in Bürogebäuden, Rollstuhlrampen vor Wahllokalen oder Treppenlifte in Wohnhäusern – dies sind Beispiele für typische Assoziationen vieler Menschen zum Schlagwort Barrierefreiheit. Man wird dem vielgestaltigen Begriff aber nicht gerecht, wenn man ihn auf die Zugänglichkeit von Gebäuden und Transportmitteln beschränkt. Wie die UN-Behindertenrechtskonvention konstatiert, geht Barrierefreiheit über die Beseitigung von baulichen Barrieren im Sinne einer „volle[n] Teilhabe in allen Lebensbereichen" (UN-BRK 2008, S. 13) hinaus. Barrierefreiheit, im Sinne des Behindertengleichstellungsgesetzes von Bund und NRW, „[…] ist die Auffindbarkeit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der gestalteten Lebensbereiche für alle Menschen" (BGG 2003). Die Zugänglichkeit aller Lebensbereiche umfasst dabei „[…] den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation, einschließlich Informations- und Kommunikationstechnologien und -systemen, sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten […]" für Menschen mit Behinderungen (UN-BRK Art. 9). Der vorliegende Beitrag berücksichtigt diesen Grundsatz und bezieht sich daher auf die digitale Barrierefreiheit: auf Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die damit zusammenhängenden Systeme. Angesichts der weitreichenden Digitalisierung ist der Blick auf die Barrierefreiheit digitaler Räume zu richten. Alle am Bildungskontext Beteiligten profitieren von einem barrierefrei gestalteten Umfeld. Barrierefrei gestaltete Lehr-/Lernumgebungen bieten oft mehrere Bedienmöglichkeiten, können beispielsweise mit der Tastatur oder mit der Maus gesteuert werden, die Inhalte können vorgelesen werden. Sie bieten allen Nutzenden Wahlmöglichkeiten. Ein weiteres Beispiel sind Videos mit Untertiteln, die nicht nur für Menschen mit Hörbeeinträchtigung notwendig sind, sondern z. B. auch das Hörverständnis von nicht-Muttersprachler*innen unterstützen. Die Literatur deutet jedoch auf Forschungsdesiderate und Umsetzungsdefizite bezogen auf die Barrierefreiheit im Kontext von Lehr-/Lernprozessen hin (Wilkens et al. 2021a; Haage et al. 2021).

Im LArS-Projekt entwickelt ein hochschulübergreifendes Team aus Fachdidaktiker*innen lizenzfreie und digitale Lehr-Lernmaterialien für die Verwendung in der Lehrer*innenbildung im Fach Sozialwissenschaften. Die Teammitglieder haben sich vorgenommen, alle entstehenden Lehr-/Lernmaterialien sowie die Onlinelernumgebung barrierefrei zu gestalten. Dazu kooperierten die Dortmunder Projektmitarbeiter*innen mit dem Bereich Behinderung und Studium der TU Dortmund (kurz: DoBuS), der u. a. Lehrende bei der Gestaltung ihrer Lehr- und Lernmaterialien berät und unterstützt. Auf diese Weise sollten fach- und hochschuldidaktische Expertise und Kompetenz im Bereich Barrierefreiheit und gleichberechtigte Teilhabe an Hochschulbildung vernetzt und für das Projekt fruchtbar gemacht werden.

In diesem Beitrag werden die Erfahrungen dieser Kooperation dargestellt und reflektiert. Ziel ist, einen Überblick über relevante Aspekte der Barrierefreiheit im Kontext von (digitalen) Lehr-/Lernmedien zu geben sowie Einblicke in konkrete Erfahrungen hiermit im Kontext des LArS-Projekts zu gewähren. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen digitaler Barrierefreiheit dargelegt. Im Mittelpunkt stehen die grundlegenden Prinzipien bei der Gestaltung barrierefreier Videos. Anschließend stehen die praktischen Erfahrungen im LArS-Projekt im Fokus. Dieser Teil differenziert zwischen inhaltlichen, formalen und technischen Aspekten sowie Feedback und Korrekturschleifen bei der Erstellung von Untertiteln, Audiodeskriptionen sowie barrierefreiem Begleitmaterial im universitären Lehr-/Lernkontext. Strukturgebend für den Artikel ist die Identifikation von Problemkomplexen und die damit einhergehende Vorstellung potenzieller Lösungsansätze. Letztere können als Denkanstöße für künftige Projekte digitaler Barrierefreiheit im Bildungskontext dienen.

2 Grundlagen zur Produktion von barrierefreien Videos

Kapitel zwei thematisiert die Barrierefreiheit von Videos. Zunächst wird das Potenzial der barrierefreien Gestaltung von Videos erläutert und gezeigt, was Untertitel und Audiodeskription sind und wie sie gestaltet werden. Dann wird auf die Besonderheiten bei der Gestaltung von Untertiteln und Audiodeskription im Hochschulkontext eingegangen. Zuletzt erfolgt ein Einblick in die Umsetzung barrierefreier Lernumgebungen im Sinne des *Universal Design for Learning.*

2.1 Ansprüche an barrierefreie Videos

Videos werden zunehmend in Bildungskontexten eingesetzt, auch in inklusiven Settings wird ihnen ein großes Potenzial im Sinne des *Universal Design for Learning* zugeschrieben (AEM Center o. D.). Allerdings werden Studierende mit Sinnesbeeinträchtigungen ausgeschlossen, wenn die Videos nicht barrierefrei gestaltet werden (Thompson 2015). Barrierefreiheit bei Videos heißt, Alternativen für Nutzer*innen, die die Audioinformationen oder die Bildinformationen nicht (vollständig) wahrnehmen können, anzubieten. Wer schlecht hört oder gehörlos ist, benötigt Untertitel, die am unteren Bildrand das im Film Gesagte schriftlich wiedergeben. Wer sehbeeinträchtigt oder blind ist, braucht eine Audiodeskription, die als zusätzliche Tonspur in den Gesprächspausen des Films beschreibt, was im Bild zu sehen ist. Auch bei der Bereitstellung der Videos muss Barrierefreiheit mit bedacht werden, denn sie müssen für alle erreichbar und bedienbar sein. Das betrifft vor allem die Videoplayer, denn Player, die nicht für eine reine Tastaturbedienung ausgelegt sind, können von Nutzer*innen, die mit assistiven Technologien wie Screenreadern oder Mausalternativen arbeiten, nicht bedient werden (Puhl und Lerche 2019).

Untertitel Untertitel für Hörgeschädigte (SDH, *subtitles for the D/deaf and hard of hearing*) enthalten neben dem Gesagten auch Informationen über Geräusche, Musik, Soundeffekte, nonverbale Laute oder prosodische Merkmale (z. B. Stocken in der Sprache), wenn sie handlungstragend bzw. für das Verständnis unerlässlich sind (Mälzer und Wünsche 2019c, S. 333). Unterschieden wird auch zwischen *closed captures* und *open captures:* Während open captures in den Film eingebrannt und immer sichtbar sind, können closed captures bei Bedarf zugeschaltet werden. Sie werden mit spezieller Untertitelungssoftware als eigene Datei produziert. Viele Untertitel-Editoren sind kostenlos erhältlich, wie z. B. Subtitle Edit oder Aegisub.

Es gibt keine einheitlichen und verbindlichen Regeln für die Gestaltung von Untertiteln. Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der deutschsprachigen Länder haben 2015 aber Richtlinien herausgegeben, die als Standards auch in anderen Kontexten übernommen werden können (ARD/ORF/SRF/ZDF 2015b). Die Standards enthalten Vorgaben für die Zeichenzahl pro Sekunde und pro Zeile, die Platzierung der Untertitel im Bild, die Schriftart, -größe, -farbe sowie den Hintergrund oder die Umrandung der Untertitel (Mälzer und Wünsche 2019c, S. 334). Sie gewährleisten eine gewisse Einheitlichkeit und wurden insbesondere für eine optimale Lesbarkeit festgelegt. Untertitel sollten auf einem schwarzen Hintergrundbalken dargestellt werden und eine serifenlose Schriftart haben (z. B. Arial, Tahoma). Zur Schriftgröße gibt es keine klare Vorgabe, diese sollte aber mindestens

46pt betragen. Anhand der Schriftfarbe können Sprecher*innen zugeordnet werden. Die verwendeten Farben müssen einen guten Kontrast zum schwarzen Hintergrundbalken aufweisen. In der Regel wird weiß verwendet. Weitere empfohlene Farben sind gelb, cyan und grün. Die Farben müssen sparsam eingesetzt werden, z. B. weiß für den hauptsächlich Sprechenden und gelb für weitere Sprechende (ARD/ORF/SRF/ZDF 2015b).

Es dauert in der Regel länger, eine Information zu lesen, als sie zu hören. Deshalb besteht die größte Herausforderung beim Erstellen der Untertitel darin, einen geeigneten Kompromiss zwischen guter Lesbarkeit und der wortgetreuen Wiedergabe des Gesagten zu finden. Die Selbstvertretungsverbände von Menschen mit Hörbeeinträchtigungen und Gehörlosigkeit fordern vor allem eine wortgetreue Übersetzung, die keine Informationen vorenthält (Bosse und Hasebrink 2016, S. 85; Schneider 2013). Das lässt sich nicht immer einhalten. Für eine gute Lesbarkeit sehen die Standards maximal 37 Zeichen pro Zeile und zweizeilige Untertitel vor, die zentriert und vorzugsweise in Pyramidenform am unteren Bildschirmrand angeordnet sind. Abweichungen von der Zeichenzahl von plus minus 20 % sind zulässig (Mälzer und Wünsche 2019c, S. 334). Wenn Kürzungen beim gesprochenen Wort nötig sind, ist es sinnvoller, möglichst nah am Wortlaut zu kürzen, anstatt Sätze umzuformulieren. Ein Großteil der Menschen mit Hörbeeinträchtigungen hat in der Regel noch ein gewisses Hörvermögen. Abweichungen zwischen Text und Gehörtem können deshalb ablenken und das Verständnis behindern (Mälzer und Wünsche 2019c, S. 337). Eine spezielle Herausforderung sind Untertitel für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen, die sich noch im Leselernprozess befinden (Mälzer und Wünsche 2019a). Für Kinder und Jugendliche wurden auf Grundlage eines Forschungsprojekts eigene Empfehlungen herausgegeben (Mälzer und Wünsche 2019b).

Audiodeskription Eine Audiodeskription für Videos zu erstellen, ist deutlich komplexer als eine Untertitelung, weil mehr Entscheidungen getroffen werden müssen. Audiodeskriptionen bieten „eine verbale Beschreibung der relevanten (visuellen) Komponenten eines künstlerischen oder medialen Werks, sodass blinde und sehbehinderte Menschen dessen Form und Inhalt insgesamt verstehen können“ (Remael et al. 2015, S. 11–12). Zu den relevanten Informationen zählen Schauplätze, Personen und Handlungen; auch Texteinblendungen werden vorgelesen. Für die Beschreibungen können nur die Sprechpausen in den Videos genutzt werden, andere akustische Informationen wie Musik- und Toneffekte sollten unberührt bleiben. Es erweist sich häufig als kompliziert zu entscheiden, wo die Informationen platziert und welche Informationen zu welchem Zweck (Sinn der Informationen) ausgewählt werden (Benecke 2019).

Auch für die Audiodeskription gibt es Standards der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten (ARD/ORF/SRF/ZDF 2015a). Für die formale Gestaltung lassen sich daraus für Bildungskontexte hilfreiche Regeln ableiten. Innerhalb der Sprechpausen und gleichzeitig möglichst handlungssynchron soll die Audiodeskription die zentralen Fragen „Wer, Wo, Was, Wann“ beantworten. Dabei wird nicht immer in ganzen Sätzen, sondern möglichst knapp und ohne Interpretation, Erklärung oder Bewertung im Präsens formuliert (ARD/ORF/SRF/ZDF 2015a). Ausführliche Anleitungen wurden auch im EU-finanzierten internationalen Forschungsprojekt ADLAB erarbeitet, an dem europäische Universitäten und öffentlich-rechtliche Sender beteiligt waren (Remael et al. 2015). Die Standards beziehen sich vor allem auf Spielfilme und künstlerische Medien.

2.2 Besonderheiten bei Videos in Bildungskontexten

Im Kontext der (Hoch-)Schulbildung ergeben sich weitere Anforderungen, die an die Barrierefreiheit von Videos gestellt werden. Diese folgen zum einen aus den unterschiedlichen Arten von Lehr- und Lernvideos. Sie reichen von klassischen Vorlesungsaufzeichnungen über mit einer mediendidaktischen Zielsetzung produzierte Lehrvideos, wie Erklärvideos oder Screencasts, bis zu interaktiven Videos mit Fragen und Arbeitsaufträgen (Puhl und Lerche 2019, S. 88–89). In der Lehrer*innenbildung werden häufig Unterrichtsbeobachtungen eingesetzt, die einen Einblick in die Unterrichtspraxis geben und zur Reflexion von Unterricht dienen (Wilkens et al. 2021b, S. 330). Hier lassen sich auch die Animationsvideos des Projekts LArS verorten.

Bisher gibt es keine auf den Bildungskontext zugeschnittenen Standards. Die hier vorgestellten Überlegungen sind maßgeblich aus eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen in der Arbeit mit Videos abgeleitet. Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund und in Zusammenarbeit mit dem Forschungsprojekt „DEGREE 4.0 – Digitale reflexive Lehrer/-innenbildung 4.0: videobasiert – barrierefrei – personalisiert“, beschäftigt sich der Bereich Behinderung und Studium (DoBuS) mit der Barrierefreiheit von Videos im Hochschulkontext.

Bei der Erstellung von Untertiteln steht die Genauigkeit der Übersetzung im Konflikt mit der Lesbarkeit. Im Bildungskontext kommt es aber speziell auf eine wortgetreue Untertitelung an. In der Lehrer*innenbildung werden z. B. Unterrichtssituationen beobachtet und reflektiert. Wenn beispielsweise im Lehramtsstudium das Vorgehen der Lehrkraft anhand einer aufgezeichneten

Unterrichtsstunde analysiert wird, kann die originalgetreue ungekürzte Wiedergabe für die Aufgabenerfüllung entscheidend sein. Kompromisse können hier sein, die Zeichenzahl pro Zeile zu erhöhen oder die Standzeit zu verkürzen. Dabei muss im Austausch mit den betroffenen Studierenden ausgelotet werden, wie viel Anpassung bei der Zielgruppe der Studierenden vertretbar ist.

Im Lehr-/Lernkontext müssen Lernziel und Aufgabenstellung auch bei der Erstellung von Audiodeskriptionen mitgedacht werden; die Herausforderung ist allerdings größer. Zu Beginn des Films oder einer Sequenz stehen immer die Situationsbeschreibung und die Schilderung des Settings (Beantwortung der W-Fragen). Beschrieben werden auch Text- und Bildinformationen wie Tafelanschriebe und Abbildungen. Entscheidend ist, dass in der Audiodeskription nicht vorweggenommen wird, was die Studierenden in der Aufgabe bearbeiten sollen. Außerdem darf die Audiodeskription keine wichtigen Informationen auf der Bildebene auslassen. Das entstehende Spannungsfeld zwischen Didaktik und Barrierefreiheit (Wilkens et al. 2020) wird verstärkt, wenn die Audiodeskription von fachfremden Beschreiber*innen verfasst wird. Dann ist ein enger Austausch mit den Lehrenden, die das Video einsetzen, notwendig. Fragen, die Autor*innen mit den Lehrenden besprechen sollten, sind unter anderem: Sollen Handlungen prozesshaft beschrieben werden (z. B. „Der Schüler malt einen Kreis, zieht zwei Striche hindurch, streicht dann alles durch und malt einen weiteren Kreis daneben, durch den er zwei Striche zieht“) oder endproduktorientiert („Der Schüler malt einen Kreis mit vier gleichgroßen Teilen“)? Sind Gestik und Mimik wie Lächeln, Augenrollen oder Wegschauen von Bedeutung? Welches fachliche Wissen kann vorausgesetzt werden; ergo, welche Fachbegriffe müssen die Beschreiber*innen kennen? Es kann auch sein, dass das Video mehrfach mit unterschiedlichen Lehr-/Lernzielen eingesetzt wird und deshalb verschiedene Audiodeskriptionen für das gleiche Video notwendig sind.

Eine sowohl technische als auch didaktische Herausforderung stellt das richtige Timing dar, also die Frage, in welche Sprechpause der Text der Audiodeskription eingefügt wird. Beschreibung und Sprechpause müssen sinnvoll aufeinander abgestimmt sein (Mälzer und Wünsche 2019a, 455). Eine technische Herausforderung ergibt sich, wenn schlicht zu wenig Sprechpausen im Video vorhanden sind. Im Bildungskontext hat es sich als notwendig erwiesen, teilweise verlängerte Pausen durch Standbilder in das Video einzufügen, wenn Beschreibungen zur Bearbeitung der Aufgabe nicht ausgelassen werden können (Wilkens et al. 2021b). Bei Beobachtungsaufgaben muss die Audiodeskription beispielsweise sicherstellen, dass sehr genau über die Beobachtung diskutiert werden

kann. Im Projekt DEGREE 4.0 hat DoBuS Audiodeskriptionen für Videos verschiedener Fachdidaktiken erstellt. Im Zuge des Projekts sind bisher folgende Formate entstanden:

- die *klassische Audiodeskription,* bei der die Audiodeskription in die vorhandenen Sprechpausen eingefügt wird,
- die *erweiterte Audiodeskription,* bei der Standbilder in das Bild eingefügt werden sowie
- die *schriftliche Audiodeskription,* die erstellt wird, wenn das Video aus Datenschutzgründen keinen Ton, aber Untertitel enthält oder, wenn wichtige Bildelemente im Video nicht ausreichend beschrieben werden können, z. B. eine Karikatur, die als Unterrichtseinstieg dient (Wilkens et al. 2021b, S. 336).

In Fernsehproduktionen werden Beschreiber*innen mit Sehbeeinträchtigung oder Blindheit immer in den gesamten Prozess miteinbezogen, weil nur sie das Ergebnis der Audiodeskription beurteilen können. Eine abschließende „Qualitätskontrolle" ist gewinnbringend, weil sehende Autor*innen immer auf Grundlage der visuellen Inhalte arbeiten. Auch während der Erstellung der Audiodeskription ist es sinnvoll, wenn sehende Beschreiber*innen mit Menschen mit Sehbeeinträchtigung oder Blindheit zusammenarbeiten. Das wird in der Hochschule nur selten leistbar sein, aber in Zweifelsfällen oder bei schwierigen Entscheidungen gibt es dazu im Grunde keine Alternative. Diese Perspektive kann an Hochschulen durch zentrale Einrichtungen eingebracht werden, die sich um digitale Barrierefreiheit und die Belange von Studierenden mit Behinderungen kümmern. An der TU Dortmund gibt es mit DoBuS eine zentrale Servicestelle, die Lehrende bei der Erstellung barrierefreier Materialien berät und bei Bedarf Materialien für Studierende mit Behinderungen umsetzt. Bei DoBuS arbeiten Mitarbeiter*innen mit und ohne Behinderungserfahrungen. Die Nutzendenperspektive fließt durch Mitarbeiter*innen mit Behinderungen und die Erfahrungen aus der Beratungsarbeit mit Studierenden mit Behinderungen ein. Solche Servicestellen, die mit entsprechender Expertise und Ressourcen ausgestattet sind, sind an Hochschulen wichtig, um Lehrende zu unterstützen und zu entlasten sowie die Qualität der Barrierefreiheit zu sichern.

2.3 Barrierefreie Lernumgebungen im Sinne des Universal Design for Learning

Videos werden in Bildungskontexten in der Regel in digitale Lernumgebungen eingebaut und mit didaktischen Zielen und Aufgaben verbunden. Im Sinne des Universal Design for Learning (UDL) muss das gesamte Lehr-/Lernsetting für alle Studierenden auffindbar, zugänglich und nutzbar sein. Universal Design for Learning meint, Lehr-/Lernprozesse so zu gestalten, dass alle Lernenden Informationen entnehmen können (z. B. mit barrierefreien Videos), Lernergebnisse verarbeiten und darstellen können sowie engagiert und motiviert lernen können (für mehr Infos z. B. Fisseler 2021).

Barrierefreiheit ist die Bedingung, damit die drei Gestaltungsprinzipien für Studierende mit Behinderungen umgesetzt werden können. Deshalb müssen auch das Lernmanagementsystem und die eingesetzten Videoplayer/Mediaelemente barrierefrei sein. Im Arbeitskreis *Barrierefreie Videos in der Hochschullehre* – auf Initiative des Projekts *BIK für alle* und der Justus-Liebig-Universität Gießen – wurden 2018 Anforderungen an barrierefreie Videoplayer formuliert (Puhl und Lerche 2019).

Es sollte möglich sein, die Untertitel in Form von closed captions einzubinden, damit Nutzer*innen sie nach Bedarf zu- oder abschalten können. Denn was für die einen Notwendigkeit ist, kann für andere eine Barriere sein. So können Untertitel für Nutzer*innen aus dem Autismus Spektrum eine Barriere darstellen (Wilkens et al. 2021a). Viele Videoplayer können mittlerweile closed captions einbinden, sodass Nutzer*innen selbst entscheiden können, ob sie die Untertitel einschalten oder nicht. Selten ist es bisher allerdings möglich, die Audiodeskription als zusätzliche Audiodatei einzubinden, sodass häufig nur die Alternative bleibt, zwei Versionen desselben Films einzustellen. Puhl und Lerche (2019) nennen zwei Player, Able Player und OzPlayer, die dies können.

Eine zentrale Anforderung für die Bedienbarkeit des Players ist die Tastaturbedienbarkeit, da Nutzer*innen mit Sehbeeinträchtigungen/Blindheit oder mit motorischen Beeinträchtigungen häufig assistive Technologien am Computer benutzen und nicht die Maus. In Bildungssettings beschränkt sich die Bedienung häufig nicht nur auf Play, Pause und Stop, sondern es gibt zusätzlich interaktive Inhaltsverzeichnisse oder andere interaktive Elemente wie Quizfragen oder andere Arbeitsaufträge, die häufig über H5P-Elemente mit dem Video kombiniert werden. Auch sie müssen für Tastaturbedienung und Screenreader optimiert sein, da sonst diese Studierenden von der Aufgabe ausgeschlossen sind.

Während Lehrende die selbst produzierten Videos barrierefrei gestalten können, haben sie es nicht in der eigenen Hand, wie die Lernmanagementsysteme mit

Mediaplayern und Aufgabenformaten gestaltet sind. Dies ist Aufgabe der Hochschule. Häufig bleiben deshalb nur zweitbeste Lösungen wie zwei Versionen der Videos einzustellen oder gleichwertige Aufgabenalternativen zu entwickeln. Dies bedeutet einen Mehraufwand, der bei einer barrierefreien digitalen Infrastruktur nicht nötig wäre.

3 Produktion barrierefreier Lehr-/Lernmaterialien im LArS-Projekt: ein Erfahrungsbericht

Das Projekt LArS.nrw (Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer) zielt auf die Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrer*innen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer ab. Im Vordergrund des Verbundprojektes der drei Universitätsstandorte Dortmund, Duisburg-Essen und Wuppertal stehen Animationsfilme, welche auf realen Unterrichtsszenen basieren. Diese Animationen sind eingebettet in eine digitale Lehr-/Lernumgebung, die darüber hinaus Aufgabenstellungen, interaktive Elemente und Self-Assessments bereithält (vgl. CIVES! School of Civic Education 2021). Die Lehr-/Lernmaterialien sind als Open Educational Resources angelegt. Barrierefreiheit im LArS-Kontext betrifft die Lehr-/Lernmaterialien in Form von Videos und Comics, Kontextinformationen in Form von PDF-Dateien, interaktive Module als Zusatzmaterialien und die Onlineumgebung in ihrer Gesamtheit. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Barrierefreiheit von Animationen.

Bereits zu Beginn des LArS-Projektes stand Barrierefreiheit auf der Agenda, allerdings hatten die Projektmitarbeiter*innen bisher keine Erfahrung und Expertise in diesem Bereich. Vor diesem Hintergrund eröffnete die Zusammenarbeit mit DoBuS den Zugang zu fachlich fundierten Standards und Konventionen. Die Kooperation ermöglichte den verantwortlichen Mitarbeiter*innen einen Wandel von laienhaft-alltagstheoretischen Ansätzen hin zu einer wissenschaftsbasierten Herangehensweise. Folglich hat die Auseinandersetzung mit digitaler Barrierefreiheit im Laufe des LArS-Projektes einen zunehmenden Stellenwert eingenommen. Allerdings erwies sich das Einführen und Anlernen der Mitarbeiter*innen sowie die Erstellung des barrierefreien Materials als eine zeitintensive Aufgabe.

Je nach Material und Bedarf unterscheiden sich die Anforderungen von Barrierefreiheit. Studierende mit Hörbeeinträchtigungen stoßen auf Barrieren bei Videos, nicht jedoch bei Texten und Comics. Studierende mit Sehbeeinträchtigungen und Blindheit brauchen bei beiden Medienformaten Anpassungen.

Der Aufwand für die barrierefreie Gestaltung ist je nach Format unterschiedlich. Dennoch lassen sich übergreifende Problemkomplexe herausarbeiten, um Handlungsempfehlungen für eine barrierefreie (universitäre) Lehre zu generieren. Diese beruhen auf den Herausforderungen, die während der Arbeit an den Lehr-/Lernmaterialien innerhalb des LArS-Projekts auftraten. So entstanden Problemkomplexe, welche nicht trennscharf zu verstehen sind und sich in vier Unterkapitel ausdifferenzieren lassen: Die inhaltliche sowie formale Gestaltung (Abschn. 3.1 und 3.2), die technischen Voraussetzungen der digitalen Lernumgebungen (Abschn. 3.3) und das Feedback sowie die Korrekturschleifen (Abschn. 3.4). Diese werden im Folgenden genauer erläutert. Links zu den Videos des LArS-Projekts mit Untertiteln sind in Abschn. 14.1 zu finden, entsprechende Links zu den Videos mit Audiodeskription in Abschn. 14.2.

3.1 Inhaltliche Gestaltung

Zunächst wird der Problemkomplex der inhaltlichen Gestaltung, der den umfassendsten der vier Problemkomplexe darstellt, behandelt. Dieser lässt sich in vier Unterkategorien ausdifferenzieren: Konflikt zwischen Vollständigkeit und kognitiver Verarbeitungsgeschwindigkeit, Spannungsverhältnisse zwischen Informationsvorsprung und -vorenthaltung, ungewollte Erzeugung von Barrieren bei der Erstellung von barrierefreiem Material sowie barrierefreie Gestaltung von Comics. Diese werden im Folgenden genauer erläutert.

Beim Konflikt zwischen der Vollständigkeit und kognitiver Verarbeitung sind Fragen zur Detailtiefe der Übersetzungen in Form von Untertiteln und Audiodeskriptionen zu beantworten. Bei Videos müssen die Toninformationen in Text und die Bildinformationen in Ton übersetzt werden. Hier ergibt sich ein Konflikt zwischen der Vollständigkeit der Informationen, dem vorhandenen Platz bzw. der verfügbaren Zeit und der Aufnahmefähigkeit der Nutzer*innen. Bei der Einbettung von Untertiteln sowie Audiodeskriptionen geben Länge und Rhythmus der Animationsvideos den Zeitrahmen für die Untertitel und Audiodeskriptionen vor. Schnelleres Sprechen oder längere Untertitel bieten keine Lösung, da sie kognitiv nicht mehr verarbeitet werden können.

Eine der größten Herausforderungen bei der Erstellung von Untertiteln besteht in der Nichtüberschreitung von 37 Zeichen pro Zeile. Zunächst haben wir versucht, die Untertitel einzeilig zu gestalten. Dies ließ sich nicht umsetzen, da die Standzeit zu kurz war und die Sätze in zu kleine Sinneinheiten zerteilt wurden, um sie lesen und verstehen zu können. Der Hinweis von DoBuS auf zweizeilige Untertitel hat sich als wertvoll herausgestellt. Zweizeilige Untertitel sowie eine

Maximalstandzeit von bis zu vier Sekunden pro Einblendung sind der kognitiven Verarbeitbarkeit zuträglich. Zugleich kommt die Zweizeiligkeit der Maxime einer möglichst wortgetreuen Wiedergabe des im Animationsvideo Gesagten zugute, ohne dabei die Lesbarkeit zu beeinträchtigen.

Die Erstellung hochwertiger Audiodeskriptionen wirft den zuvor genannten Konflikt ebenfalls auf. Einerseits sollen die bereitgestellten Informationen möglichst vollständig sein, andererseits sind die Sprechpausen oft sehr kurz. Der Anspruch der Vollständigkeit ist vor dem Hintergrund des „Nicht-Vorwegnehmens“ von Interpretation und Wertung zu betrachten. Als Lösung wurde die Abspielgeschwindigkeit der Audiodeskription erhöht. Dies hat jedoch Grenzen, damit alle der Audiodeskription im Sinne des Universal Design for Learning folgen können. Während blinde Menschen erhöhte Sprechgeschwindigkeiten von Screenreadern gewöhnt sind, werden andere dadurch überfordert. Im Material werden zwei Versionen der Videos zur Verfügung gestellt: eine ohne und eine mit Audiodeskription für Studierende mit oder ohne Sehbeeinträchtigungen.

Im Zuge dessen sind stimmspezifische Aspekte der Sprecher*innen – damit sind Parameter wie die Stimmlage, die Tonhöhe und im natürlichen Sprechfluss gesetzte Pausen gemeint – zu berücksichtigen. In der Nachbearbeitung definiert sich der Grad der ‚Raffbarkeit‘ über diese Aspekte; eine sonore Stimme mit trennscharfen Sprech- und Atempausen kann in der Regel in höherem Maße beschleunigt werden. Bei der Erstellung der Audiodeskriptionen bei LArS bedeutete dies konkret, dass die weibliche, eher hohe Stimme der Sprecherin in geringerem Maße beschleunigt werden konnte als die der zweiten männlichen, tiefen Stimme. Sprechgeschwindigkeit und Varianz der Tonhöhe lassen sich zwar modifizieren, beeinflussen aber die Verständlichkeit und Authentizität der Fragmente negativ. Nicht zielführend wäre es in diesem Fall, unbeabsichtigt neue Barrieren zu schaffen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Informationsvorsprung und -vorenthaltung zeigt sich bei der Audiodeskription. Eine Schwierigkeit besteht darin, eine präzise Formulierung zu finden, ohne dabei wichtige Informationen auszuklammern oder irrelevante Informationen beizusteuern. Inhalte sollen weder vorenthalten noch vorweggenommen werden. Zur Veranschaulichung kann eine Unterrichtssituation herangezogen werden, in der eine Lehrperson auf einen Schülerbeitrag reagiert, indem sie die Stirn runzelt. Innerhalb einer Audiodeskription ist auf eine möglichst deskriptive Schilderung der beobachteten Situation zu achten. Das Stirnrunzeln ist als solches zu beschreiben, anstatt die mimische Reaktion als ‚die Lehrperson ist sichtlich genervt‘ zu interpretieren. Das Beispiel zeigt, dass stets

der Faktor der gleichberechtigten Teilhabe zu berücksichtigen ist. Solche und ähnliche Aspekte waren Gegenstand der Diskussionen im Rahmen der gemeinsamen Videokonferenzen zwischen DoBuS und den LArS-Projektmitarbeiter*innen.

Der Problemkomplex der inhaltlichen Gestaltung umfasst auch Alternativtexte. In den begleitenden schriftlichen Materialien mussten unter anderem Abbildungen, Karikaturen und Schaubilder mit Alternativtexten versehen werden. Alternativtexte sind schriftliche Beschreibungen der visuellen Informationen, da Screenreader lediglich Textinformationen verarbeiten können. Im Sinne der Präzision ist darauf zu achten, die Informationen – besonders, wenn es sich um stichpunktartige Aussagen handelt – adäquat darzustellen. Exemplarisch lässt sich die Beschreibung von Schaubildern anführen. Hierbei ist es erforderlich, die dort enthaltenen Inhalte insoweit zu adaptieren, dass sie vollständig und verständlich dargelegt werden.

Bei der Audiodeskription können auch neue ungewollte Barrieren entstehen. Zur Veranschaulichung dieses Problemkomplexes wird im Folgenden die barrierefreie Beschreibung einer Karikatur im Kontext des Animationsfilms No. 1 (siehe dazu No. 1 „Einstieg mit Karikatur I (JG 9)“ Zeitpunkt 00:21) angeführt. Diese Karikatur beinhaltet unter anderem ein Hakenkreuzsymbol. Es stellte sich die Frage, ob das Hakenkreuz im Zuge der Beschreibung explizit benannt oder umschrieben werden soll. Im Duden ist eine Beschreibung für das Hakenkreuz zu finden, in welcher das Symbol als „gleichschenkliges Kreuz mit vier in die gleiche Richtung weisenden, rechtwinklig geknickten, spitzwinkligen oder abgerundeten Armen“ (Duden 2022) umschrieben wird. Diese Beschreibung ist kompliziert und lässt nicht sofort an ein Hakenkreuz denken.

Die Analyse einer Karikatur folgt in politikdidaktischen Kontexten einem Dreischritt. In einem ersten Schritt wird die Karikatur beschrieben, gefolgt von einer Interpretation und einer abschließenden Bewertung (Klepp 2010; Kuhn 2006). Auf didaktischer Ebene ist insbesondere die Frage nach dem Vorstellungsvermögen von Lernenden zu beantworten. Es ist zu klären, wo eine reine Beschreibung an ihre Grenzen kommt, eine wirkliche visuelle Vorstellung zu vermitteln. Damit blinde Studierende die gleichen Voraussetzungen haben, müsste eigentlich nur die Beschreibung angegeben werden. Allerdings ist es auf der Basis der Duden-Definition sehr schwer, auf das beschriebene Hakenkreuz zu schließen. In Anbetracht dessen wird das Hakenkreuz im Rahmen der barrierefreien Karikaturbeschreibung namentlich angeführt. Zu dieser Entscheidung sind die Projektmitarbeiter*innen sowie DoBuS nach einer ausgiebigeren Debatte gemeinsam gelangt. Damit geht einher, dass ein Teil der zu bearbeitenden Aufgabe vorweggenommen wird. Der potenzielle Informationsvorsprung wird in Kauf

genommen, um einer vermeidbaren Verkomplizierung der Karikaturbeschreibung vorzubeugen.

Comics sind für viele Studierende sicher ein motivierendes Material, dies gilt aber nicht für blinde Studierende. In Absprache mit DoBuS haben die Projektmitarbeiter*innen entschieden, ein eigenes Dokument zu erstellen, welches nur eine Textversion enthält. Jedes einzelne Comicbild mit einem Alternativtext zu versehen, reichte zum Verständnis nicht aus, wie bei der Erstellung entsprechender Beispieldateien deutlich wurde. Zur Vermittlung relevanter Informationen wie den Positionen der Protagonist*innen im Raum, Handmeldungen und weiteren Aspekten erschienen Alternativtexte zu den bestehenden Dateien nicht geeignet. Besonders die mitunter unregelmäßige Reihenfolge der Bildbausteine in Comics stand der konservativen Lesereihenfolge des Screenreaders (von links nach rechts und oben nach unten) im Wege. Anstelle des nicht-linearen Comics wurde für blinde Studierende ein linearer Text zur Verfügung gestellt.

Es ist zu betonen, dass der Einsatz von Comics nicht grundsätzlich abgelehnt wird. Comics sind in der Regel nah an der Lebenswelt und ihr Einsatz kommt vielen Studierenden zugute. Wenn jedoch blinde Studierende im Kurs sind, dann ist im Sinne der Gleichberechtigung über Alternativen zum Einsatz von Comics nachzudenken. Lehrende müssen in Bildungskontexten die Frage beantworten, wie sie das Universal Design for Learning umsetzen, indem sie auf die individuellen Bedarfe der Studierenden eingehen.

3.2 Formale Gestaltung

Der zweite Problemkomplex betrifft Fragen der formalen Gestaltung. Bei der optischen Gestaltung der Untertitel gilt es, einzelne Standards gegeneinander abzuwägen. Für die Lesbarkeit ist einerseits auf einen guten Kontrast von Hintergrund und Schriftfarbe zu achten. Andererseits sollen verschiedene Sprecher*innen durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet werden. Wir haben deshalb zunächst versucht, jede*n Schüler*in mit einer eigenen Farbe zu kennzeichnen. Dies ließ sich jedoch nicht mit lesbaren Kontrasten umsetzen; die fertigen Untertitel der 22 Animationsfilme basieren nun auf drei verschiedenen Schriftfarben auf schwarzem Hintergrund: Beiträge der Lehrer*innen sind mit gelber Schrift, Schüler*innenbeiträge magentafarben und Informationen über Geräusche, Musik, Soundeffekte, nonverbale Laute oder prosodische Merkmale mittels weißer Schrift visualisiert.

Zudem stehen Fragen der formalen Gestaltung mit den Audiodeskriptionen in Verbindung. Hierzu wurde die Auswahl der Sprecher*innen nach Gesichtspunkten der eindeutigen Abhebung von der jeweiligen Originalspur getroffen. So soll vermieden werden, dass verwirrende Interferenzen zwischen Kommentar- und Dialogebene entstehen. Zwei Sprecher*innen aus dem Projektteam – eine weibliche und eine männliche Stimme – vertonten die im Vorhinein erstellten Transkripte. Die Besonderheit bestand darin, dass die weibliche Stimme bereits in einigen der Videos vertreten war. Somit musste bei der Auswahl berücksichtigt werden, dass sich die Deskriptionsstimme nicht mit den Dialogbeiträgen derselben Stimme überschneidet. Konkret wurde in den entsprechenden Videos auf den männlichen Sprecher zurückgegriffen, in denen die weibliche Person bereits einen größeren Redeanteil innerhalb des Hauptdialogs hatte. Alternativ zu selbsteingesprochenen Texten können Audiodeskriptionen mit synthetischen Stimmen abgebildet werden. Eine Text-to-Speech-Software, wie beispielsweise NaturalReaders, verbalisiert Texte und gleicht einer Screenreader-Stimme. Die Software bietet eine große Auswahl an Stimmen, die klar voneinander unterscheidbar sind. Das Arbeiten mit TTS-Software ist zeiteffizient sowie ortsunabhängig und es wird kein Aufnahmeequipment benötigt.

3.3 Technische Voraussetzungen der digitalen Lehr-/Lernumgebung

Dieser Problemkomplex beinhaltet die Fragestellung, ob Untertitel als closed captures oder als open captures eingebettet werden. Die Entscheidung, die Untertitel als closed captures einzubetten, kann vor dem Hintergrund des Universal Designs for Learning begründet werden: Wenn die Untertitel fakultativ zu- oder abgeschaltet werden können, dann kann jede*r die Version auswählen, die für sie*ihn passend ist.

Entscheidungen hinsichtlich einer obligatorischen oder fakultativen Einbettung betreffen ebenfalls die Audiodeskriptionen. Grundsätzlich sei auf die Möglichkeit hingewiesen, Videodateien mit alternativen Audiospuren zu erstellen und diese nach Bedarf zu- oder abzuschalten. In Abhängigkeit vom jeweiligen Player variieren die Optionen, weshalb Kenntnisse vorhanden sein müssen, was der Player kann, der zur Verfügung steht. Das Bereitstellen mehrerer Videos mit jeweils zusätzlicher Audiospur kann also trotz des Speicher- und Exportmehraufwands die nutzungsfreundlichere Variante darstellen und sollte je nach Projektdesign und zur Verfügung stehendem Player sorgfältig geplant werden. In jedem Fall stellt

die eingebettete Umsetzungsform das Optimum dar. Im Sinne der Übersichtlichkeit, Inklusivität und Kompaktheit des bereitgestellten Datenpakets sollte folglich versucht werden, eine Vielzahl von Videoversionen zu vermeiden. Am besten ist es, wenn alle mit demselben Material arbeiten können und es nicht verschiedene Varianten gibt. Konkret bedeutet dies, eine Version mit zuschaltbarer Audiospur zu präferieren. Dies stellt eine Anforderung an die jeweilige Lernplattform dar.

Eine weitere Schwierigkeit bilden interaktive H5P-Elemente, die beispielsweise Drag-and-Drop-Funktionen enthalten. Letztgenannte sind bisher häufig auf die Mausbedienung ausgelegt und können nicht vollständig mit der Tastatur oder per Screenreader bedient werden. Studierende mit motorischen Beeinträchtigungen, die keine Maus nutzen können, und blinde Studierende, die mit Screenreadern arbeiten, können die Aufgaben in H5P nicht bearbeiten. Für sie müssen andere Lösungen gefunden werden. Im Sinne des Universal Design for Learning ist sicherzustellen, dass auch ebenjene Studierende diese Aufgaben bearbeiten können.

3.4 Feedback und Korrekturschleifen

Nachfragen bei einer sehbeeinträchtigten Person hatten zum Gegenstand, wie Bilder – exemplarisch die angeführte Karikatur – innerhalb eines Alternativtextes beschrieben werden sollen, ohne eine Interpretation vorwegzunehmen. Damit zusammenhängend wurden Ratschläge für die Audiodeskriptionen erteilt, die zum Ergebnis hatten, dass zusätzliche Dokumente barrierefreier sind als beispielsweise lange Karikaturbeschreibungen innerhalb eines Videos einzuspielen. Die Rückmeldungen zweier Menschen mit Sehbeeinträchtigung zu den ersten Audiodeskriptionsversionen des ersten Animationsfilms und zu ersten Versionen weiteren Lehr/-Lern-Materials haben entscheidend zu einer Qualitätsverbesserung des barrierefreien Materials beigetragen. Selbstkritisch ist anzumerken, dass von Einzelpersonen nur sehr bedingt Rückschlüsse auf die Heterogenität von Menschen mit Behinderungserfahrung gezogen werden können. Dementsprechend ist es erforderlich, dass auf Barrierefreiheit spezialisierte Sachverständige hinzugezogen werden.

Zur Steigerung der Qualität barrierefreier Lehr-/Lernumgebungen sind auf der Basis des Feedbacks zahlreiche Korrekturschleifen notwendig. Allein zur Optimierung der Audiodeskription des ersten Animationsfilms waren diverse Korrekturdurchläufe erforderlich. Die Gestaltung barrierefreier Materialien ist demnach als zeitintensiver Prozess zu verstehen, in dessen Rahmen immer wieder

mehr oder weniger große Veränderungen vorgenommen werden müssen, um das Endprodukt auf der Grundlage der Korrekturschleifen zu optimieren.

4 Fazit

Digitale Barrierefreiheit in Bildungskontexten zu gewährleisten, ist ein komplexes und aufwendiges, aber machbares Vorhaben. Im Rahmen von LArS stand die Barrierefreiheit von Videos im Vordergrund. Im Artikel wurden die wesentlichen Prinzipien für die Erstellung von Untertiteln und Audiodeskription zusammengefasst und aufgezeigt, wo in der Umsetzung Herausforderungen entstehen können. Im Bildungskontext sind zusätzlich zu den „normalen" Regeln für Untertitel und Audiodeskriptionen von Videos didaktische Fragen zu beachten. Aufgabenstellung und Lernziel müssen mitgedacht werden, damit die Bildbeschreibung nicht vorwegnimmt, was die Studierenden in der Aufgabe bearbeiten sollen. Wenn es auf Details ankommt, müssen unter Umständen auch ungewöhnliche Lösungen gefunden werden, wie das Beispiel der Karikaturbeschreibung deutlich macht.

Für den Arbeitsprozess erwies sich die Kooperation zwischen DoBuS, die Erfahrung mit behinderungsspezifischen Bedarfen einbrachten, und den Projektmitarbeiter*innen mit den fachdidaktischen Kenntnissen als unverzichtbar. Der interdisziplinäre Austausch stellte sicher, dass sowohl die hochschuldidaktische Perspektive als auch die des DoBuS Berücksichtigung fanden. Die Ressourcen professioneller Einrichtungen zum Thema Barrierefreiheit sollten daher unbedingt genutzt werden.

Lernumgebungen und -materialien barrierefrei zu gestalten, gelingt nicht im Vorbeigehen. Vor allem die Audiodeskriptionen kosten Zeit und die Feedbackrunden mit behinderungserfahrenen Expert*innen müssen eingeplant werden. Solche Diskussionen bereits in der Konzeptphase zu führen, kann hilfreich sein. So fällt die Erstellung von Audiodeskriptionen leichter, wenn sie schon bei der Konzeption des Films mitgedacht werden, indem vielleicht kurze Tonpausen eingeplant und manche Bildbeschreibungen von den Sprecher*innen übernommen werden.

Zur Barrierefreiheit gehört auch, dass die barrierefreien Lernumgebungen problemlos auffindbar und nutzbar sind. Die Zugänglichkeit dieser Lernumgebungen zu gewährleisten, ist eine strukturelle Aufgabe der Hochschulen. Didaktische Hinweise für die Lehrenden im Sinne des Universal Design for Learning sind wichtig, damit nicht durch den konkreten Einsatz neue Barrieren entstehen. Aufgabe der Hochschulen ist es, Lehrende und Lernende vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning für die Wichtigkeit barrierefrei gestalteter Bildungskontexte zu sensibilisieren.

Ferner bietet der wissenschaftlich begleitete Einsatz des Materials einen Ansatzpunkt für zukünftige Forschungsvorhaben. Im Zuge dessen stellt auch der interdisziplinäre Austausch zwischen den am Projekt beteiligten Institutionen – hinsichtlich der regelmäßig zu erfolgenden Evaluation – einen Mehrwert dar. Nachhaltige Barrierefreiheit darf nicht mit dem Projektabschluss enden; gerade die Anwendung in Lerngruppen erfordert professionelle Sensibilität und Schulung aufseiten der Lehrenden.

Literatur

AEM Center (o. D.): Teaching with Accessible Video – AEM Center. Online verfügbar unter https://aem.cast.org/use/teaching-accessible-video, zuletzt geprüft am 27.12.2021.

ARD/ORF/SRF/ZDF (2015a): Audiodeskriptions-Standards von ARD, ORF, SRF, ZDF. Online verfügbar unter https://www.mdr.de/barrierefreiheit/audiodeskription180.html, zuletzt aktualisiert am 14.07.2015a, zuletzt geprüft am 28.12.2021.

ARD/ORF/SRF/ZDF (2015b): Untertitel-Standards von ARD, ORF, SRF, ZDF. Online verfügbar unter https://www.daserste.de/specials/service/untertitel-standards100.html, zuletzt aktualisiert am April 2020, zuletzt geprüft am 28.12.2021.

Benecke, Bernd (2019): Audiodeskription – Methoden und Techniken der Filmbeschreibung. In: Christiane Maaß und Isabel Rink (Hg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur (Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Band 3), S. 455–470.

Bosse, Ingo; Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Unter Mitarbeit von Haage, Anne, Hölig, Sascha, Adrian, Sebastian, Kellermann, Gudrun, Suntrup, Theresa. Hg. v. Aktion Mensch Die Medienanstalten. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aktuelle-Meldungen/Langfassung-der-Studie-_Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderungen_-veroeffentlicht/Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf, zuletzt aktualisiert am 2016.

CIVES! School of Civic Education (2021, 31. Mai). Animationsfilme für die Sowi-Lehrerbildung. Abgerufen unter https://cives-school.de/?p=7660 [04.04.2022].

Duden (2022). Wörterbuch Hakenkreuz. Abgerufen unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Hakenkreuz [04.04.2022].

Fisseler, Björn (2021): Universal Design in der digitalen Bildung. Hg. v. Hochschulforum Digitalisierung – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter (Dossier Diversität & Barrierefreiheit). Online verfügbar unter https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/universal-design-der-digitalen-bildung, zuletzt aktualisiert am 14.10.2021, zuletzt geprüft am 29.12.2021.

Gesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung Nordrhein-Westfalen. BGG NRW. Landesregierung NRW. 16. Dezember 2003. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=5216&aufgehoben=N&anw_nr=2.

Haage, A., Wilkens, L., Lüttmann, F. & Bühler, C. R. (2021). Emergency Remote Teaching und Inklusion. Erfahrungen und Bedarfe von Studierenden mit und ohne Beeinträchtigungen während der Pandemie, MedienPädagogik, 40, 346–366.

Klepp, C. (2010). Karikaturen. In A. Besand & W. Sander (Hrsg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung (S. 239–247). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Koordinierungsbüro zur Umsetzung der UN-BRK in München (2021). Die besten Sprüche der Mitmach-Aktion des Koordinierungsbüros zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Abgerufen unter https://muenchen-wird-inklusiv.de/die-besten-sprueche-der-mitmach-aktion-des-koordinierungsbueros-zur-umsetzung-der-un-behindertenrechtskonvention/ [04.04.2022].

Kuhn, H.-W. (2006). Karikaturen. In Bundeszentrale für politische Bildung, Methodentraining I. Für den Politikunterricht (S. 23–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mälzer, Nathalie; Wünsche, Maria (2019a): Comprehensibility, legibility and acceptance of TV subtitles for D/deaf and hard-of-hearing children. The pilot study of a two-year EFRD research projec. In: Klaus Schubert und Christiane Zehrer (Hg.): Challenging Boundaries. New Approaches to Specialized Communication. Berlin: Frank & Timme (TRANSÜD. Arbeiten zur Theorie und Praxis des Übersetzens und Dolmetschens, 101), S. 119–138.

Mälzer, Nathalie; Wünsche, Maria (2019b): Handlungsempfehlungen für die TV-Untertitelung für gehörlose und schwerhörige Kinder zwischen acht und zwölf Jahren. Universität Hildesheim, Institut für Übersetzungswissenschaft & Fachkommunikation. Hildesheim. Online verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/EFRE/EFRE-UT-Handlungsempfehlungen.pdf, zuletzt geprüft am 04.03.2022.

Mälzer, Nathalie; Wünsche, Maria (2019c): Untertitelung für Hörgeschädigte (SDH). In: Christiane Maaß und Isabel Rink (Hg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur (Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Band 3), S. 327–344.

Puhl, Steffen; Lerche, Simone (2019): Barrierefreie Videos in der Hochschullehre. Eine Initiative von BIK für Alle und der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: Patrizia Tolle, Angelika Plümmer und Annegret Horbach (Hg.): Hochschule als interdisziplinäres barrierefreies System. Unter Mitarbeit von Patrizia Tolle, Angelika Plümmer und Annegret Horbach: Kassel University Press, S. 84–111.

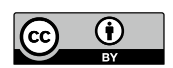
Remael, Aline; Reviers, Aline; Vercauteren, Gert (Hg.) (2015): Mit Wörtern Bilder malen. ADLAB Richtlinien für die Audiodeskription. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste. Online verfügbar unter https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/11836/6/ADLab_DE.pdf, zuletzt geprüft am 27.12.2021.

Schneider, Bernd (2013): Gemeinsame Untertitelrichtlinien für den deutschen Sprachraum. Online verfügbar unter http://www.untertitelrichtlinien.de/, zuletzt geprüft am 04.03.2022.

Thompson, Terrill (2015): Video for All. Accessibility of Video Content and Universal Design of a Media Player. In: Sherly E. Burgstahler (Hg.): Universal design in higher education. From principles to practice. 2nd edition. Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 259–273.

UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (2008). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen unter

https://www.institut-fuer-menschenrech-te.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [04.04.2022].
Wilkens, Leevke; Bühler, Christian; Bosse, Ingo (2020): Accessible Learning Management Systems in Higher Education. In: Antona (Hg.): Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Practice. Cham: Springer International Publishing (Lecture Notes in Computer Science), S. 315–328.
Wilkens, L., Haage, A., Lüttmann, F. & Bühler, C. R. (2021a). Digital Teaching, Inclusion and Students' Needs. Student Perspectives on Participation and Access in Higher Education, Social Inclusion, 9(3), 117–129. https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4125.
Wilkens, Leevke; Heitplatz, Vanessa N.; Bühler, Christian (2021b): Designing Accessible Videos for People with Disabilities. In: Margherita Antona und Constantine Stephanidis (Hg.): Access to media, learning and assistive environments, Bd. 12769. Cham: Springer (Lecture Notes in Computer Science, 12769), S. 328–344.



Anhang

A Direktlinks zu den LArS-Videos

LArS-Videos mit Untertiteln auf der Landesplattform ORCA.nrw

Übersicht LarS-Videos mit Link

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 01	Einstieg mit Karikatur I	NPD-Verbot	A 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 1: Einstieg mit Karikatur I (JG 9) (https://www.orca.nrw/content/7e84bbd5-4909-4f59-ab3c-c49ee64e3e4e)
No. 02	Einstieg mit Karikatur II	NPD-Verbot	A 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 2: Einstieg mit Karikatur II (JG 9) (https://www.orca.nrw/content/844d6aeb-1912-42a5-bda0-2187255a944b)

D. Gronostay et al. (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 03	Einstieg mit Schülerinteressen	Integration	A 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 3: Einstieg mit Schülerinteressen (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/1dbebdf9-d462-4f91-9cd5-821f662fab3b)
No. 04	Einstieg mit Zeitungsartikel	Integration	A 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 4: Einstieg mit Zeitungsartikel (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/70eb13f9-6b6c-451d-a5fd-63caed54d9e8)
No. 05	Einstieg mit Zitaten	Mindestlohn	A 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 5: Einstieg mit Zitaten (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/0906845a-f909-4a57-82e2-fb2e3d67dc1c)
No. 06	Einstieg mit Lehrervortrag	Grundeinkommen	A 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 6: Einstieg mit Lehrervortrag (JG 11) (https://www.orca.nrw/content/aa56d648-9059-4f54-ac8b-3f7ae77fc3bb)
No. 07	Einstieg mit Schulbuch	Drogen	A 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 7: Einstieg mit Schulbuch (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/986491ad-8788-4828-a8fe-3af110fcd9cc)

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 08	Einstieg mit Film	Politik und Medien		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 8: Einstieg mit Film (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/daeee6c3-0935-4eec-b5f6-7ed453f27d11)
No. 09	Rollenausstieg nach Talkshow	Politik und Medien	B 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 9: Rollenausstieg nach Talkshow (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/0f5e1851-4061-4fe2-bd8e-0980cebe62fe)
No. 10	Diskussionsverhalten von Schüler*innen	Grundeinkommen		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 10: Diskussionsverhalten von Schüler*innen (JG 11) (https://www.orca.nrw/content/55d4e52b-80ad-49ef-81c8-37fdcb5ee19b)
No. 11	Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion	NPD-Verbot	B 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 11: Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/97667d9b-a67d-41f0-b052-d65f4496b75b)
No. 12	Urteilen und Fachwissen	Mindestlohn	B 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 12: Urteilen und Fachwissen (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/9ecb2934-56aa-456d-8580-456c39cdc950)

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 13	Argumentieren	NPD-Verbot		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 13: Argumentieren (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/4845261b-ae98-4302-84ce-412d38753c52)
No. 14	Urteilen in Gruppenarbeiten	NPD-Verbot	B 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 14: Urteilen in Gruppenarbeiten (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/673ac665-1c80-45ab-b82c-b980b60f85fd)
No. 15	Urteilen im Stundenverlauf	Politik und Medien		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 15: Urteilen im Stundenverlauf (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/ea835930-4cc6-4560-8d08-e4dc8a0b275c)
No. 16	Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren	NPD-Verbot	C 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 16: Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren (https://www.orca.nrw/content/a6f5ea04-cb77-4a37-9e69-1fd2d671fe65)
No. 17	Ursachen von Migration	Integration	C 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 17: Ursachen von Migration (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/785c168f-17f9-4edb-9b29-ee5e149a0c71)

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 18	Braucht man Parteien?	Parteien	C 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 18: Braucht man Parteien? (JG 11) (https://www.orca.nrw/content/c9eb6540-e0c9-4c9f-b2a4-a34fc992c213)
No. 19	Der Begriff „Macht“	Globalisierung	C 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 19: Der Begriff „Macht“ (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/d7dd6e21-ee99-470a-b6d5-13ae147467db)
No. 20	Perspektiven auf Global Governance	Global Governance	C 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 20: Perspektiven auf Global Governance (JG 12) (https://www.orca.nrw/content/870497b6-8fa6-477d-9e4b-34fd33c75f30)
No. 21	Probleme der Integration	Integration	C 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 21: Probleme der Integration (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/f9b4cd9a-5240-4774-b58e-5f70bbf9f45c)
No. 22	Umweltschutz umgekehrt	Umwelt	C 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 22: Umweltschutz umgekehrt (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/e93924e5-cb00-4b19-abe0-ccb8390b9ed9)

LArS-Videos mit Audiodeskription auf der Landesplattform ORCA.nrw

Übersicht LArS-Videos mit Audiodeskription

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 01	Einstieg mit Karikatur I	NPD-Verbot	A 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 1 mit Audiodeskription: Einstieg mit Karikatur I (JG 9) (https://www.orca.nrw/content/04992f43-6264-4b4d-89a8-4ad8b454fb72)
No. 02	Einstieg mit Karikatur II	NPD-Verbot	A 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 2 mit Audiodeskription: Einstieg mit Karikatur II (JG 9) (https://www.orca.nrw/content/3ec2d55b-2093-43be-9d84-7018d7335dab)
No. 03	Einstieg mit Schülerinteressen	Integration	A 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 3 mit Audiodeskription: Einstieg mit Schülerinteressen (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/52fb9154-3cc0-4ad9-9869-50a35cd40103)
No. 04	Einstieg mit Zeitungsartikel	Integration	A 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 4 mit Audiodeskription: Einstieg mit Zeitungsartikel (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/399e1760-c907-497e-8ed9-69d3e059e4a3)

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 05	Einstieg mit Zitaten	Mindestlohn	A 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 5 mit Audiodeskription: Einstieg mit Zitaten (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/338a5ce1-04c9-4c7c-bbb2-7337a60567a3)
No. 06	Einstieg mit Lehrervortrag	Grundeinkommen	A 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 6 mit Audiodeskription: Einstieg mit Lehrervortrag (JG 11) (https://www.orca.nrw/content/c0f83596-2cef-4fe2-90f0-b2764a543529)
No. 07	Einstieg mit Schulbuch	Drogen	A 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 7 mit Audiodeskription: Einstieg mit Schulbuch (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/b57335d0-7a5e-42d2-aadc-0bbe83b3bc57)
No. 08	Einstieg mit Film	Politik und Medien		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 8 mit Audiodeskription: Einstieg mit Film (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/67bd41b6-e764-4f3f-ad26-0b9cf12b13cd)
No. 09	Rollenausstieg nach Talkshow	Politik und Medien	B 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 9 mit Audiodeskription: Rollenausstieg nach Talkshow (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/8fcbf659-00a7-4cf8-ba96-b129a749f5bf)

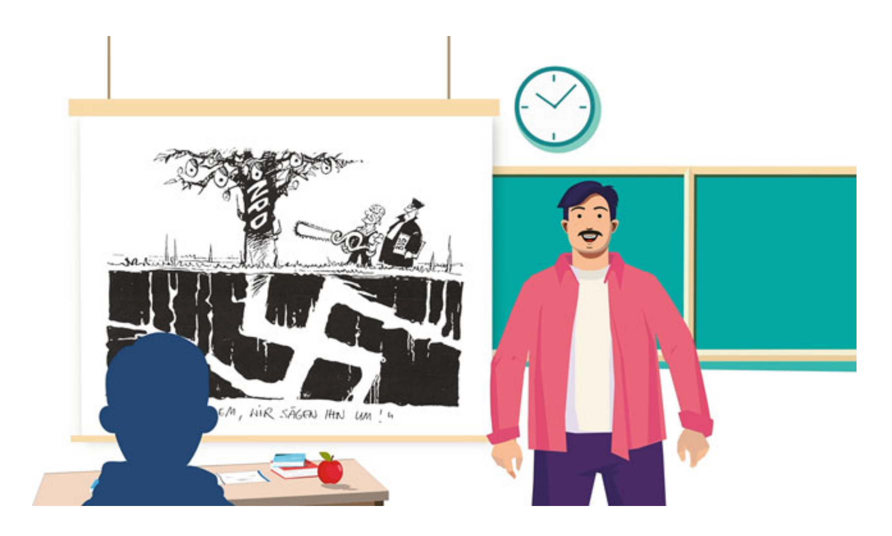
Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 10	Diskussionsverhalten von Schüler*innen	Grundeinkommen		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 10 mit Audiodeskription: Diskussionsverhalten von Schüler*innen (JG 11) (https://www.orca.nrw/content/2b520189-5aa0-4f97-8b58-c97d196ff71d)
No. 11	Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion	NPD-Verbot	B 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 11 mit Audiodeskription: Diskussionsverhalten in einer Fishbowl-Diskussion (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/5522825b-acf8-4977-8636-0a63055495ea)
No. 12	Urteilen und Fachwissen	Mindestlohn	B 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 12 mit Audiodeskription: Urteilen und Fachwissen (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/6c4bf303-3924-4c41-bf08-f66f7ed17556)
No. 13	Argumentieren	NPD-Verbot		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 13 mit Audiodeskription: Argumentieren (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/be6d0f63-8fb1-40f3-8ebf-f1f31c9e5d56)

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 14	Urteilen in Gruppenarbeiten	NPD-Verbot	B 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 14 mit Audiodeskription: Urteilen in Gruppenarbeiten (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/dcc47933-8125-4b74-ac60-99911dcf43dd)
No. 15	Urteilen im Stundenverlauf	Politik und Medien		ORCA OER: LArS.nrw Video No. 15 mit Audiodeskription: Urteilen im Stundenverlauf (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/b35c6760-c592-4b82-b888-3ce07b62c387)
No. 16	Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren	NPD-Verbot	C 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 16 mit Audiodeskription: Fishbowl-Diskussion zum NPD-Verbotsverfahren (JG 9) (https://www.orca.nrw/content/abcc9851-ff8d-4612-a5ff-fca6cc00af2b)
No. 17	Ursachen von Migration	Integration	C 3	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 17 mit Audiodeskription: Ursachen von Migration (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/6fd3eccd-9d1f-4e5f-8f6b-77faf870fc50)

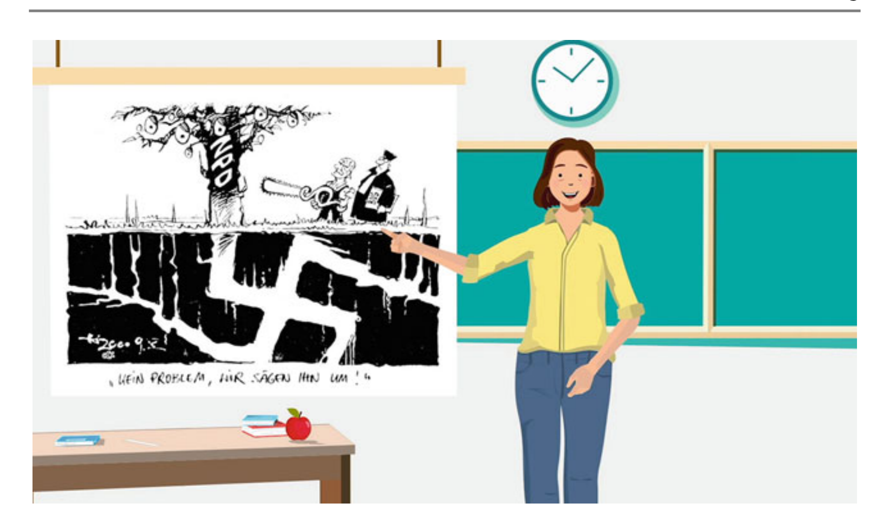
Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 18	Braucht man Parteien?	Parteien	C 1	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 18 mit Audiodeskription: Braucht man Parteien? (JG 11) (https://www.orca.nrw/content/9e4018e4-7a06-4dd8-a5df-44a10863fc26)
No. 19	Der Begriff „Macht“	Globalisierung	C 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 19 mit Audiodeskription: Der Begriff „Macht“ (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/04275c52-ccfb-4585-8232-1bfcb3a82853)
No. 20	Perspektiven auf Global Governance	Global Governance	C 2	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 20 mit Audiodeskription: Perspektiven auf Global Governance (JG 12) (https://www.orca.nrw/content/0d2812ac-ab3e-41db-bb5e-591399b699c2)
No. 21	Probleme der Integration	Integration	C 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 21 mit Audiodeskription: Probleme der Integration (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/58c97e70-04ff-4753-962f-a20920606ee6)

Vignette	Titel des Videos	Thema	Modulteil	Link
No. 22	Umweltschutz umgekehrt	Umwelt	C 4	ORCA OER: LArS.nrw Video No. 22 mit Audiodeskription: Umweltschutz umgekehrt (JG 8) (https://www.orca.nrw/content/b8abcbb1-6314-41ea-86eb-20bebb2eb2ea)

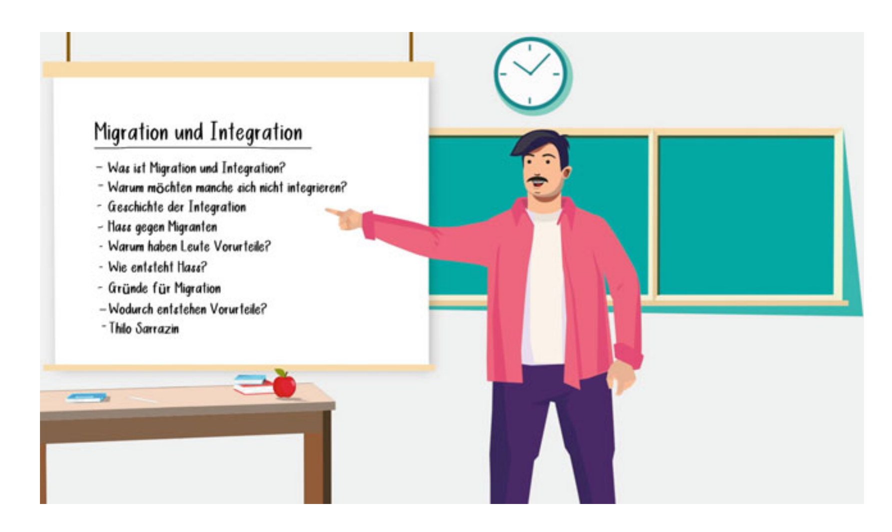
B Ausgewählte Szenen aus den LArS-Videos



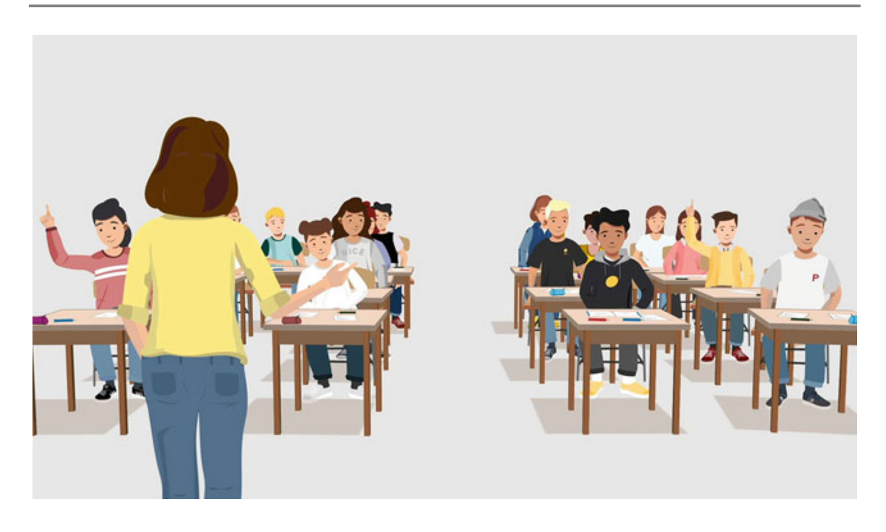
Lehrer vor Karikatur (No. 1)



Lehrerin zeigt auf Karikatur (No. 2)



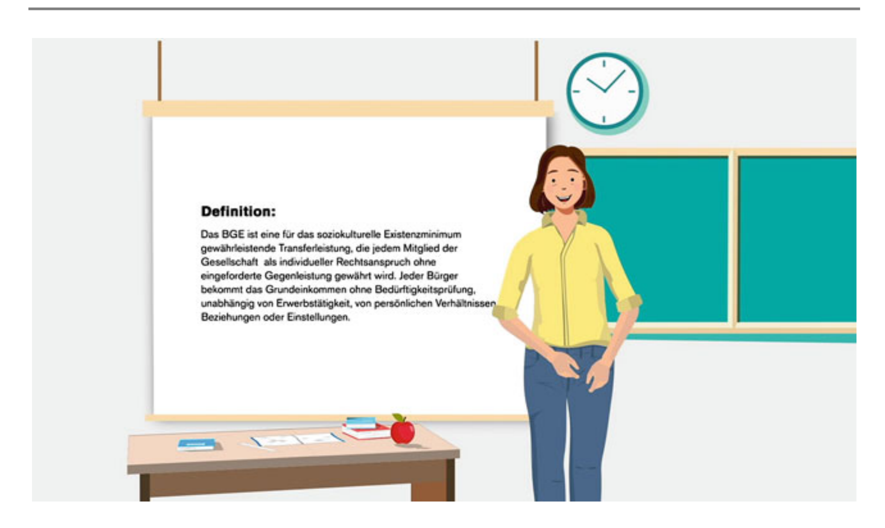
Lehrer sammelt Schüler*inneninteressen (No. 3)



Lehrerin vor Klasse (No. 4)



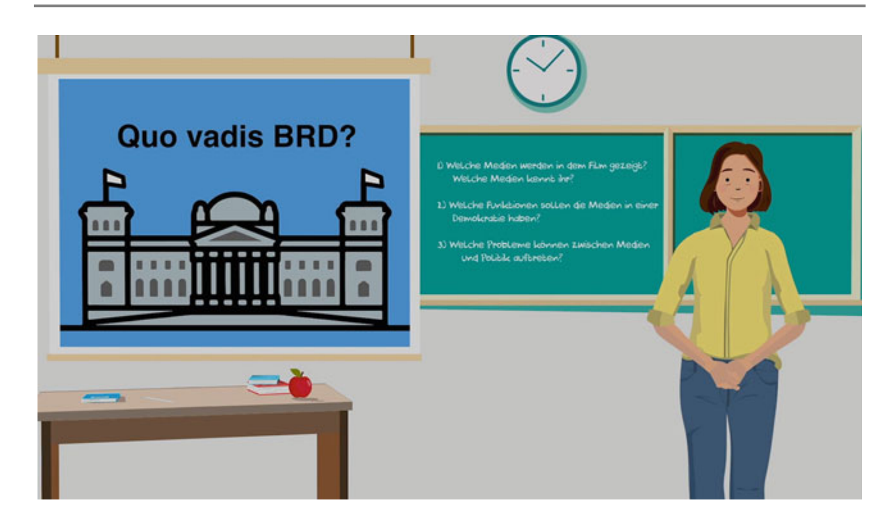
Schülerin spricht (No. 5)



Lehrerin während ihres Vortrags (No. 6)



Schülerin liest aus Schulbuch (No. 7)



Lehrerin zeigt Film (No. 8)



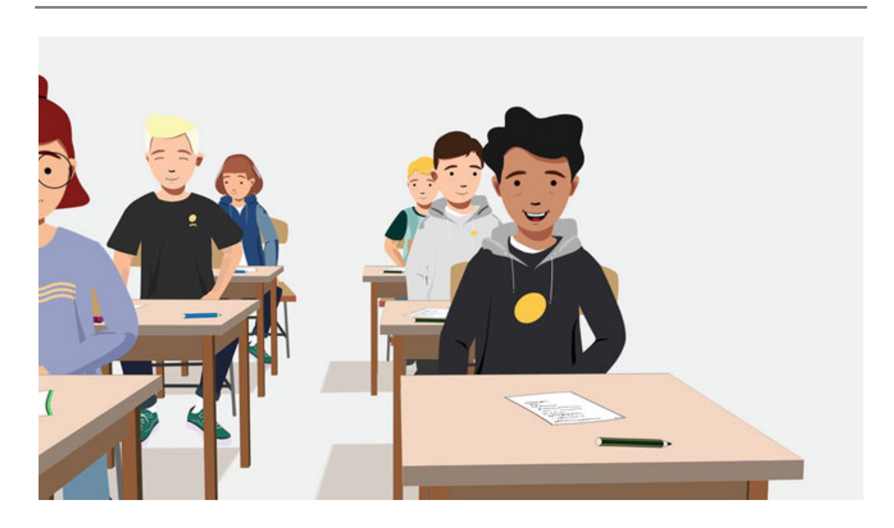
Schüler redet (No. 9)



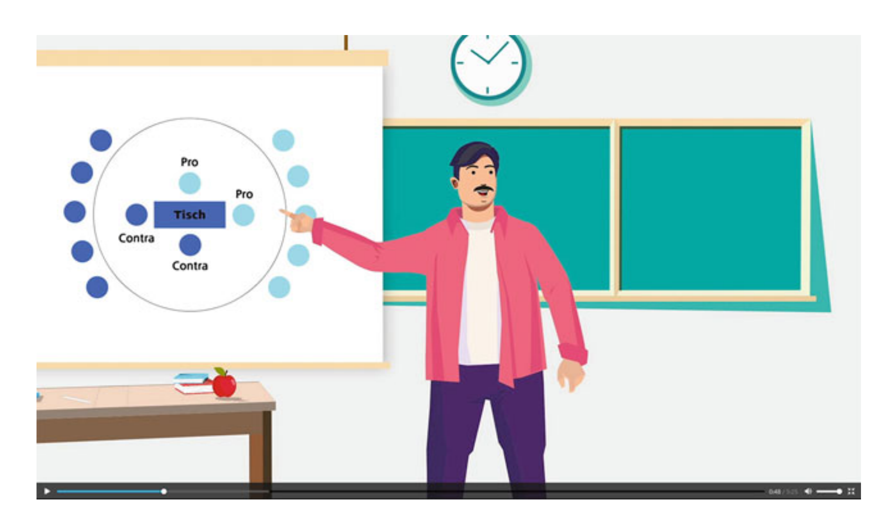
Schüler*innen am Gruppentisch (No. 10)



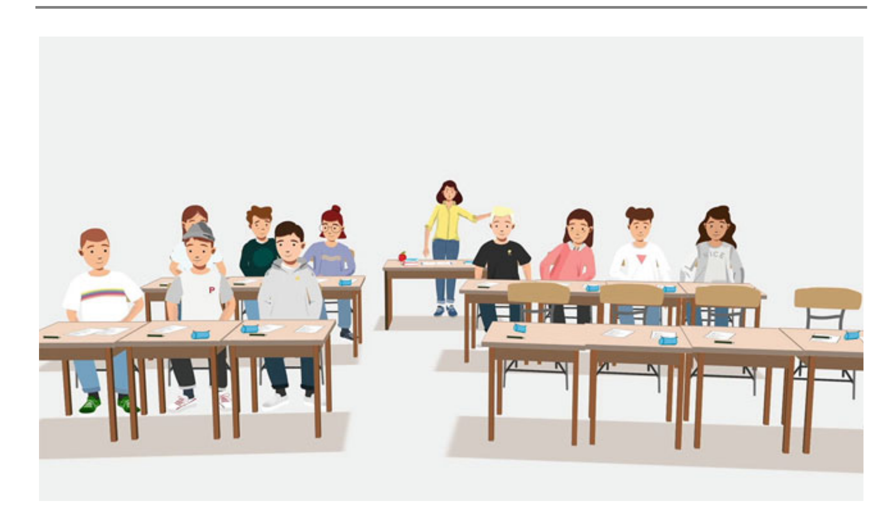
Schüler*innen in Fishbowl-Diskussion (No. 11)



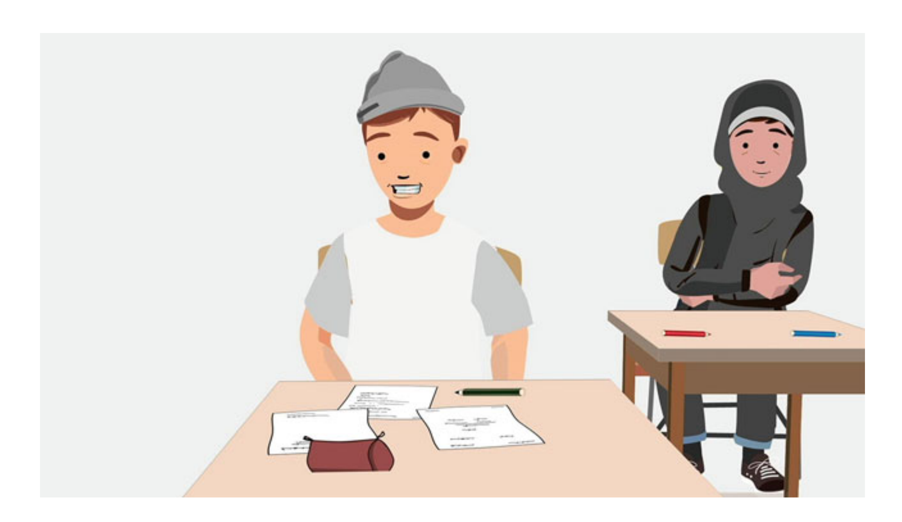
Schüler spricht (No. 12)



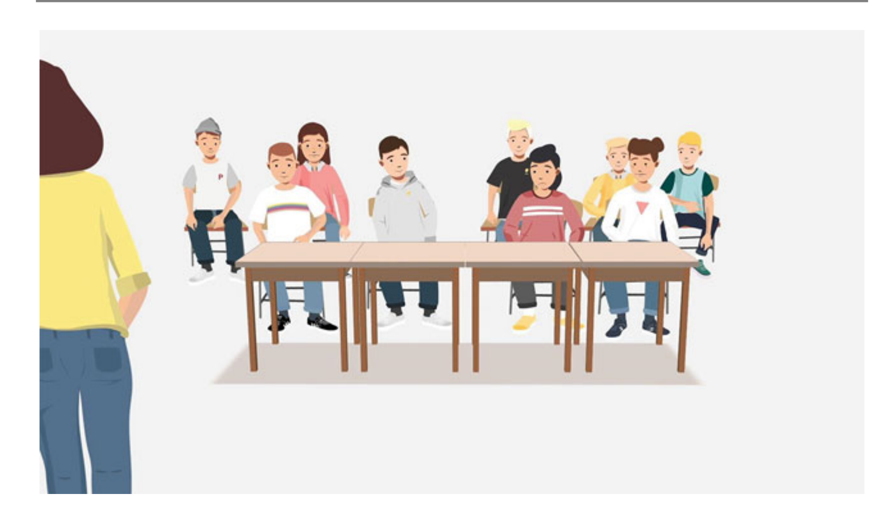
Lehrer erklärt Methode (No. 13)



Klasse in Gruppenarbeit (No. 14)



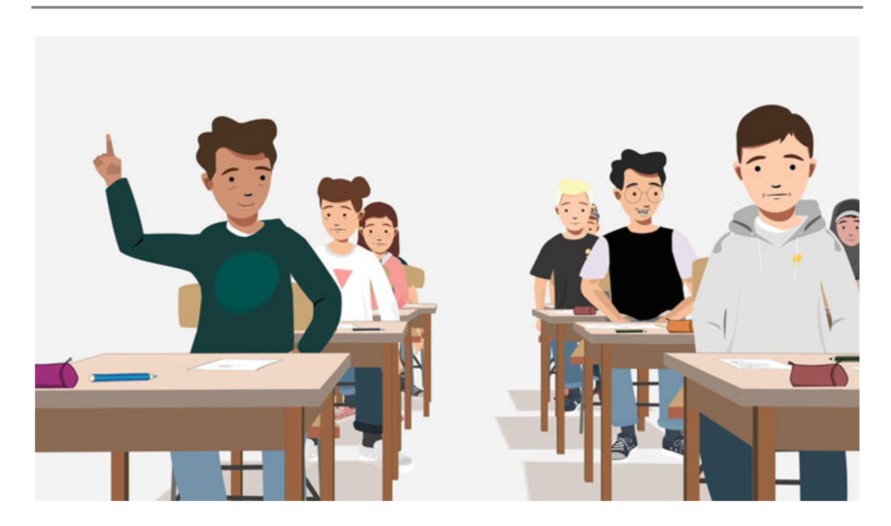
Zwei Schüler*innen im Fokus (No. 15)



Schüler*innen während der Diskussion (No. 16)



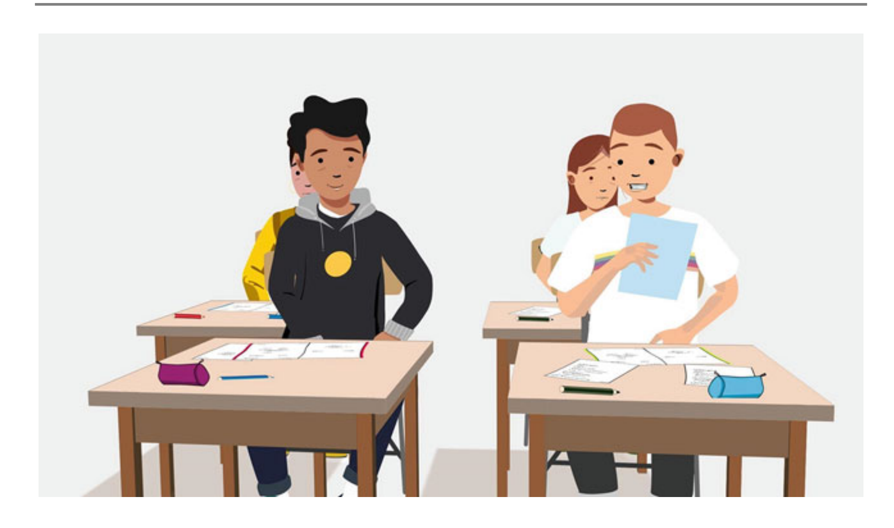
Lehrer vor Tafel (No. 17)



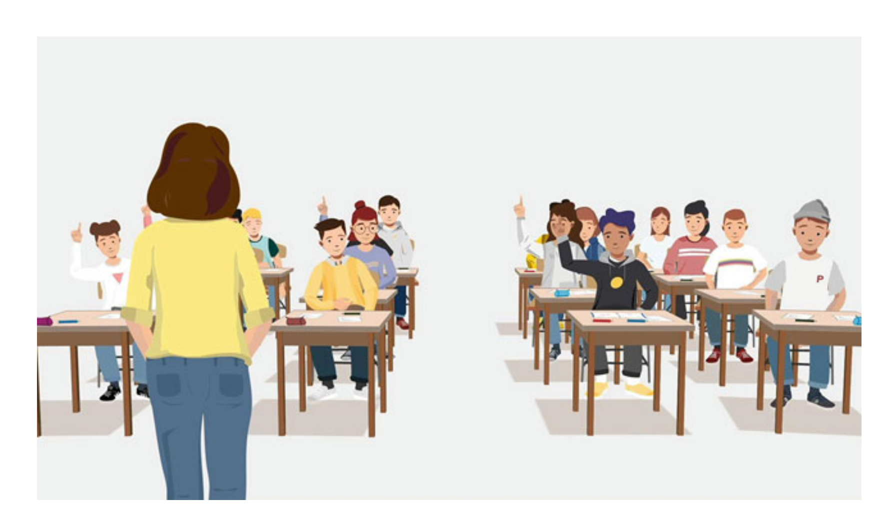
Meldungen in der Klasse (No. 18)



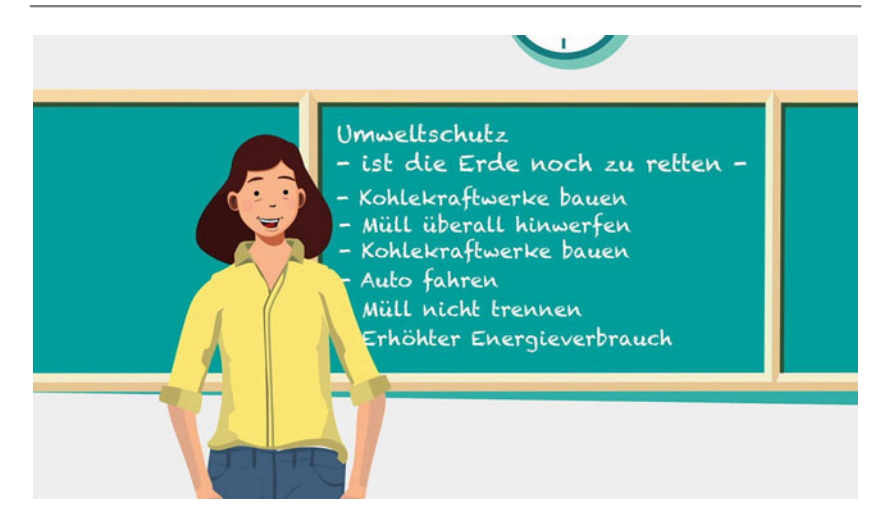
Lehrerin vor Tafel (No. 19)



Schüler liest vor (No. 20)



Lehrerin vor Klasse (No. 21)



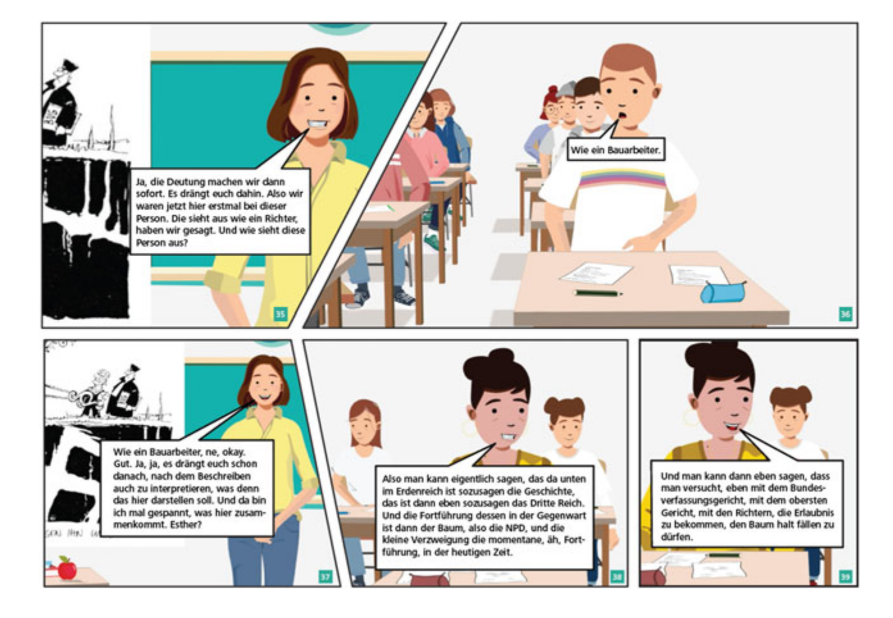
Lehrerin vor Tafel (No. 22)

C LArS-Videos als Comics

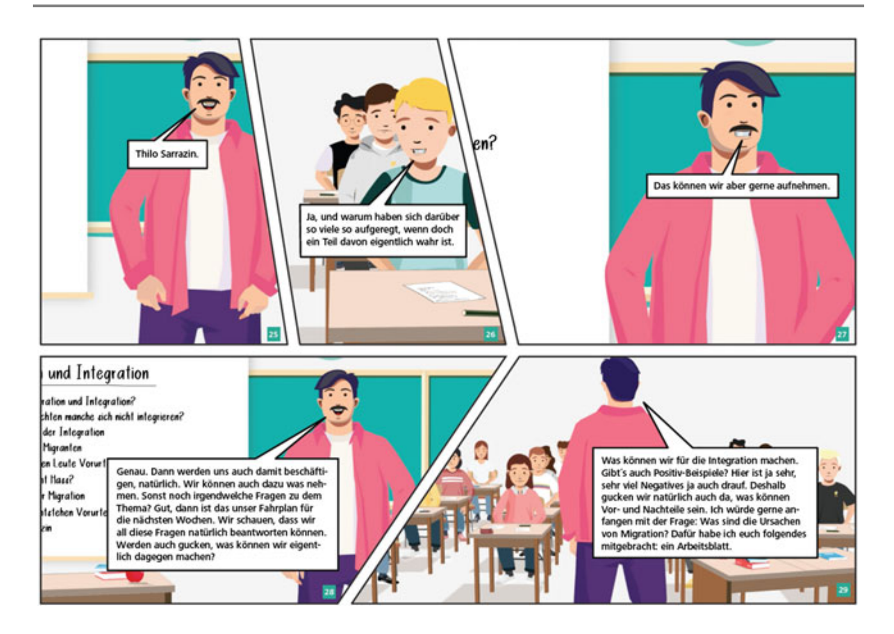
Zu sehen ist jeweils eine Seite aus der Comic-Version des Videos.



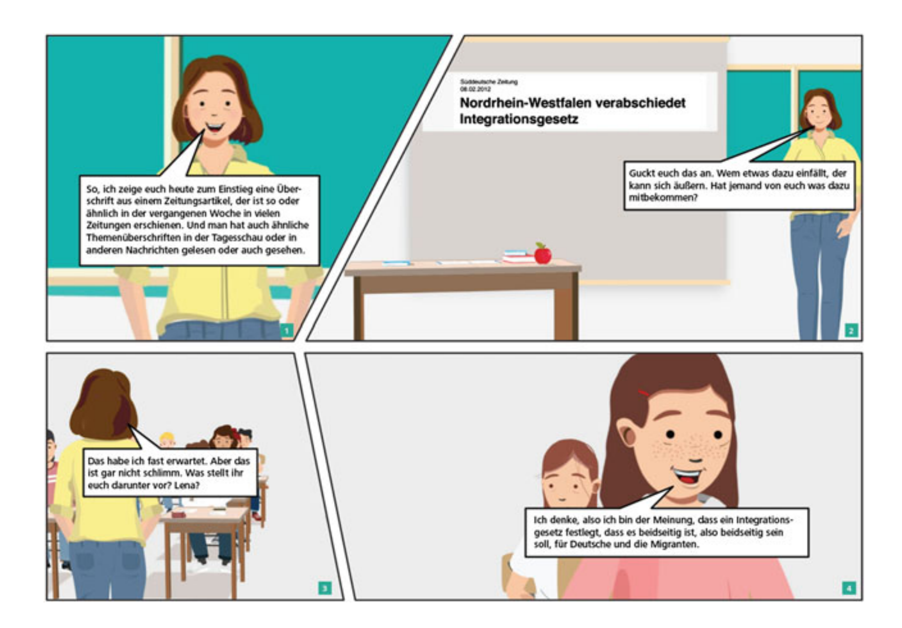
No. 1 als Comic



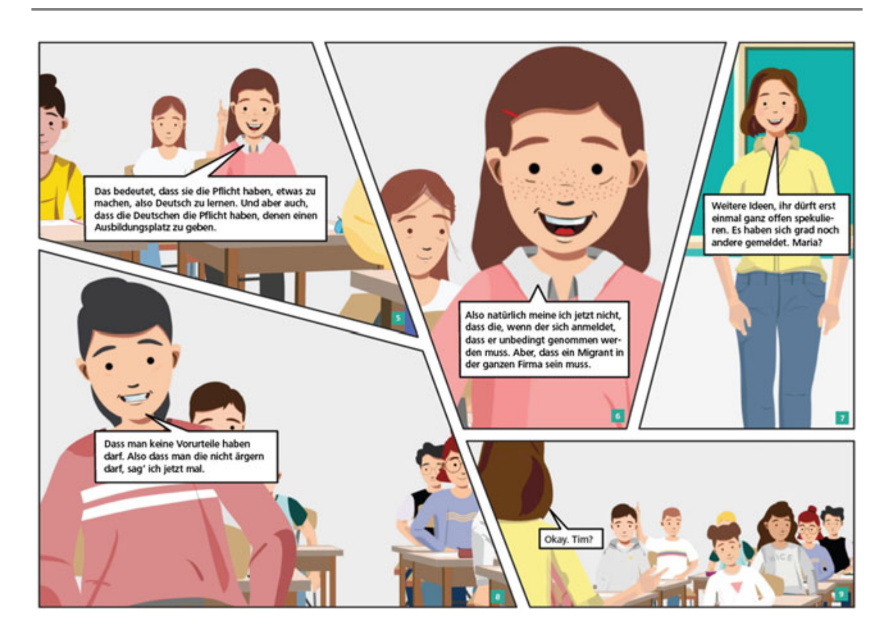
No. 2 als Comic



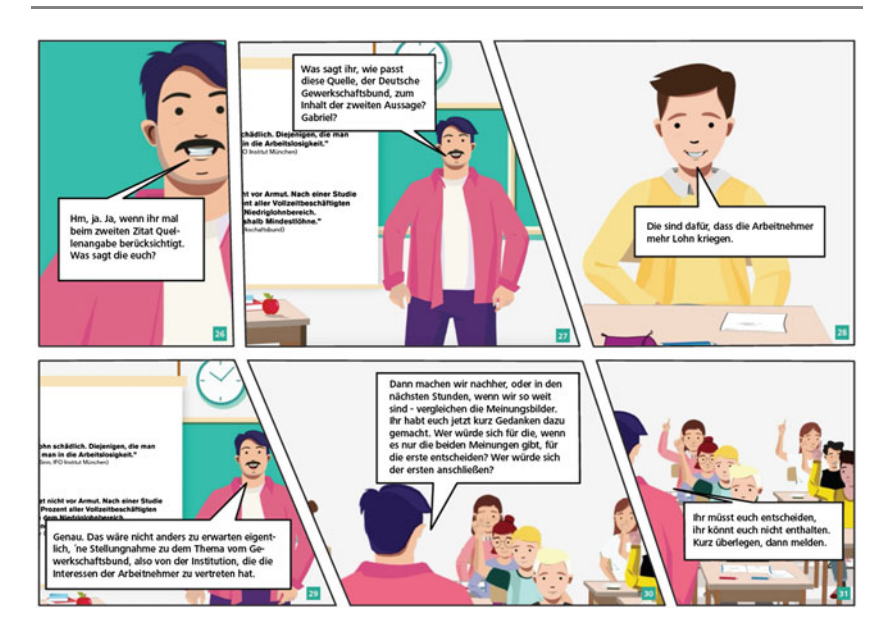
No. 3 als Comic



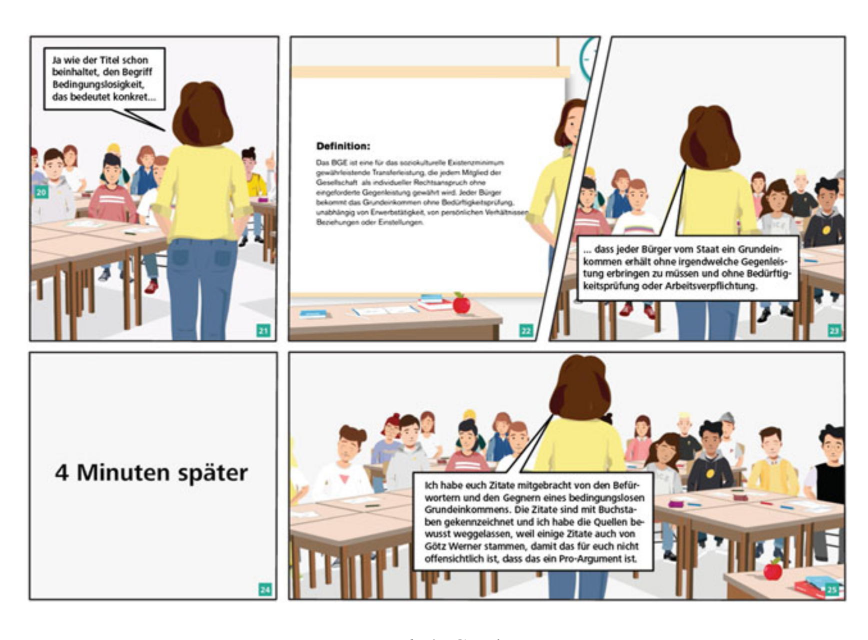
No. 4 als Comic (A)



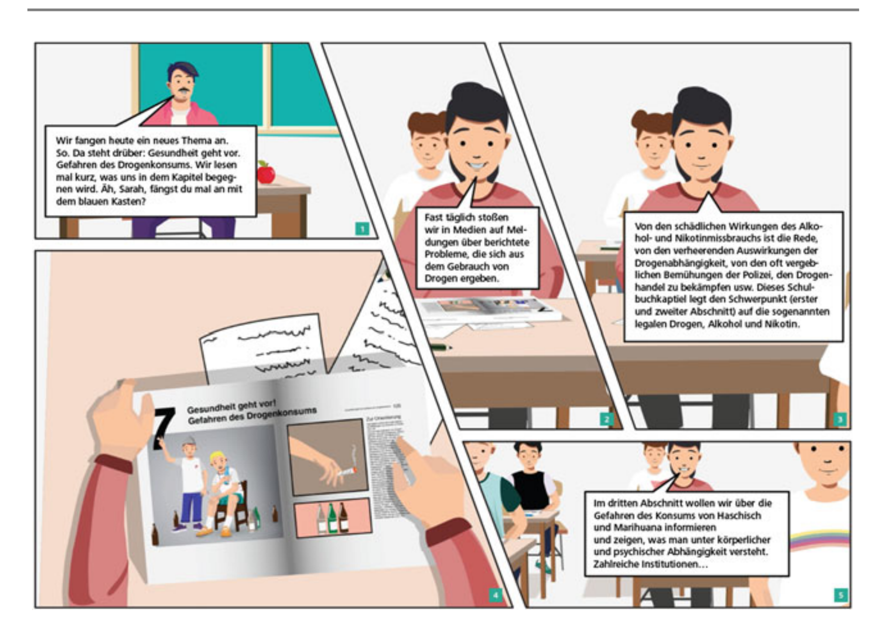
No. 4 als Comic (B)



No. 5 als Comic

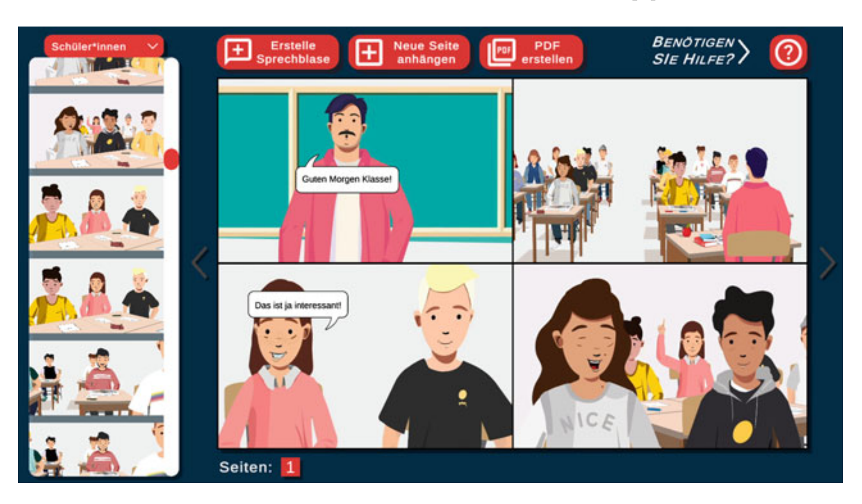


No. 6 als Comic



No. 7 als Comic

D Benutzer*innenoberfläche der LArS-WebApp



Die WebApp im Browser



Eine Seite der Anleitung der WebApp

E Exemplarisches Transkript eines Videos (No. 7)



Lernen mit **A**nimationsfilmen **r**ealer **S**zenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer: ein digitales Lehr-/Lernangebot zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte (LArS.NRW)

Modul A Unterrichtseinstiege // Transkription zu Film No. 7

Titel:	No. 7: Einstieg mit Schulbuch (Jg. 8)
Einstiegsart:	Einstieg in ein neues Unterrichtsthema (Drogenkonsum) mit Schulbuch, medienorientierter Einstieg
Schulform:	Gymnasium
Jahrgang:	8. Jahrgangsstufe
Schulfach:	Politikunterricht
Dauer:	05:07 Minuten

Allgemeine Hinweise: Die verwendeten Namen haben keinen Bezug zu realen Personen. Die Transkription kann gegenüber der beobachteten Klassensituation gekürzt und auf fachdidaktische Aspekte fokussiert sein. Die Wortbeiträge sind authentisch.

Transkriptionshinweise: (.) = kurze Redepause, (..) = lange Redepause, Unterstreichung = Betonung bei Wortbeiträgen, [erläuternde Hinweise stehen in eckigen Klammern]; *Angaben zu den Einstellungen im Film (= was man sieht) kursiv {Zeitangaben zu Einstellungen in Sekunden}*, Abkürzungen: SuS = Schüler/-innen, L = Lehrperson

Transkription

1 *Intro-Film LArS {7 Sek.}*

2 *Klasse von vorne {4 Sek.}* [Die Schüler/-innen sind aufmerksam, es ist ruhig in der Klasse.
3 Die Blicke sind nach vorn in Richtung L gerichtet. Auf den Plätzen haben die
4 SuS ihr aufgeschlagenes Schulbuch liegen.]

5 *Lehrer {21 Sek.}* [Der L sitzt im vorderen Bereich des Klassenraums am Lehrerpult, auf
6 dem Tisch das aufgeschlagene Schulbuch und im Hintergrund die Tafel.]

7 **Lehrer:** Wir fangen heute ein neues Thema an. (.) So, da steht drüber: (.) Gesundheit
8 geht vor. Gefahren des Drogenkonsums. (.) Wir lesen mal kurz, was uns in
9 dem Kapitel begegnen wird. (.) Äh, Sarah, fängst du mal an mit dem blauen
10 Kasten.

11 *Sarah {17 Sek.}* [Sarah liest aus dem Schulbuch vor.]

12 **Sarah:** Fast täglich stoßen wir in Medien auf Meldungen über berichtete Probleme,

1

LArS.NRW **L**ernen mit **A**nimationsfilmen **r**ealer **S**zenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer: ein digitales Lehr-/Lernangebot zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte (LArS.NRW)

13 die sich aus dem Gebrauch von Drogen ergeben. Von den schädlichen
14 Wirkungen des Alkohol- und Nikotinmissbrauchs ist die Rede, von den
15 verheerenden Auswirkungen der Drogenabhängigkeit, von den oft
16 vergeblichen Bemühungen

17 *Schulbuchseite {7 Sek.}* [Sarah liest beim Vorlesen mit dem Zeigefinger mit.]

18 den Drogenhandel zu bekämpfen und so weiter. (.) Dieses Schulbuchkapitel

19 *Klasse von vorne {8 Sek.}* [Die vorlesende Sarah sitzt auf der rechten Seite in der dritten
20 Reihe auf dem rechten Sitzplatz, aus der Lehrerperspektive gesehen.]

21 legt den Schwerpunkt (erster und zweiter Abschnitt) auf die sogenannten

22 legalen Drogen Alkohol und Nikotin. (.)

23 *Sarah {13 Sek.}*

24 Im dritten Abschnitt wollen wir über die Gefahren des Konsums von Haschisch

25 und Marihuana informieren und zeigen, was man unter körperlicher und

26 psychischer Abhängigkeit versteht. Zahlreiche Institutionen… [L unterbricht

27 Sarah beim Vorlesen.]

28 *Lehrer am Pult sitzend {7 Sek.}*

29 **Lehrer:** Ja, stopp! Da war die Rede im Text von sogenannten legalen und illegalen

30 Drogen. Was versteht man unter legalen Drogen? (.)

31 *Klasse von vorne {5 Sek.}* [Es melden sich drei SuS. L nimmt Marlis per Handzeichen dran.]

32 Marlis.

33 Marlis *{4 Sek.}*

34 **Marlis:** Legale Drogen kann man ja auch irgendwo kaufen, in Geschäften oder so.

35 *Lehrer am Pult sitzend {2 Sek.}*

36 **Lehrer:** Warum heißen die legale Drogen?

37 *Marlis {2 Sek.}*

38 **Marlis:** Weil es geduldet wird.

2

Transkript No. 7 Seite 2

39 *Lehrer am Pult sitzend {6 Sek.}*

40 **Lehrer:** Genau. Das sind gesetzmäßig erlaubte Drogen. Richtig. Welche hast du

41 genannt?

42 *Marlis {2 Sek.}*

43 **Marlis:** Alkohol und Nikotin.

44 *Lehrer am Pult sitzend {4 Sek.}*

45 **Lehrer:** Ja. Logischerweise sind illegale Drogen (.)

46 *Klasse von vorne {2 Sek.}* [Johanna meldet sich. L nimmt Johanna per Handzeichen dran.]

47 Johanna.

48 *Johanna {2 Sek.}*

49 **Johanna:** [fragend] Vom Gesetz nicht gestattete?

50 *Lehrer am Pult sitzend {2 Sek.}*

51 **Lehrer:** Ja. Welche sind das?

52 *Klasse von vorne {3 Sek.}*

53 **SuS:** [SuS rufen Beispiele in die Klasse.] Marihuana. Haschisch. Speed. (.)

54 [Erheiterung im Klassenraum]

55 *Lehrer am Pult sitzend {2 Sek.}*

56 **Lehrer:** Was noch?

57 Johannes *{3 Sek.}*

58 **Johannes:** [erheitert] Speed, Crack, Morphium.

59 *Lehrer am Pult sitzend {6 Sek.}*

60 **Lehrer:** Ja. So. (.) Wir werden mal überlegen, warum das hier Thema in der Schule

61 ist. (..)

62 *Klasse von vorne {3 Sek.}* [Es melden sich vier SuS.]

63 *Lehrer am Pult sitzend {4 Sek.}*

64 Welche Gründe sprechen dafür, dass im Politikunterricht zu machen? (..)

65 *Klassen von vorne {3 Sek.}* [Es melden sich vier SuS.]

66 *Lehrer am Pult sitzend {1 Sek.}*

67 **Lehrer:** Ja.

68 *Jan {9 Sek.}*

69 **Jan:** [unsicher, zögernd] Ja, äh. (.) Weil ja vielleicht das (.) das ist ja auch nicht

70 alles erlaubt. Es sorgen ja auch Gesetze dafür. [Johannes meldet sich im

71 Hintergrund.]

72 *Lehrer am Pult sitzend, im Hintergrund die Tafel {4 Sek.}*

73 **Lehrer:** Ja gut, hat was mit Gesetzen zu tun.

74 *Klasse von vorne {4 Sek.}* [Es melden sich zwei SuS. L nimmt Chiara per Handzeichen
75 dran.]

76 Chiara.

77 Chiara *{23 Sek.}*

78 **Chiara:** Erstens sind es ja Gesetze, worüber man aufgeklärt wird. Dann weil es ja

79 auch Todesfälle gibt und auch Abhängige. Das gibt es dann ja Bewohner in

80 Deutschland und das schränkt dann wieder die Politik ein mit den

81 Arbeitskräften. Da machen die ja <u>Statistiken</u> zu.

82 Deswegen ist da ja auch wichtig für die Politik, wie viele Menschen an Alkohol

83 sterben, oder die abhängig sind.

84 *Lehrer am Pult sitzend {1 Sek.}*

85 **Lehrer:** Richtig.

86 Klasse von vorne *{2 Sek.}* [Es melden sich zwei SuS.]

87 Ja. (.)

88 *Jan {6 Sek.}* [Johannes meldet sich im Hintergrund.]

89 **Jan:** Äh. (.) Es gibt ja auch Kosten. (.) Also, es entstehen ja auch Kosten.

90 *Lehrer am Pult sitzend {1 Sek.}*

91 **Lehrer:** Für wen?

92 *Jan {3 Sek.}* [Johannes meldet sich weiterhin im Hintergrund.]

93 **Jan:** Für die, die Drogen zu sich nehmen.

94 *Lehrer am Pult sitzend {4 Sek.}*

95 ***Lehrer:*** Ja gut, da sind die erstmal selber schuld.

96 *Klasse von vorne {2 Sek.}* [Es melden sich drei SuS.]

97 Du zahlst deinen Kinobesuch ja auch selber.

98 *Jan {2 Sek.}* [Johannes meldet sich fortwährend im Hintergrund.]

99 **Jan:** [verunsichert] Ja. (.) Also quasi auch

100 *Klasse von vorne {3 Sek.}* [Es melden sich drei SuS, darunter Johannes.]

101 auf die Politik,

102 *Jan {2 Sek.}* [Johannes meldet sich weiter im Hintergrund.]

103 die dann viele Sachen ja auch der Verbraucher. (.)

104 *Lehrer am Pult sitzend {2 Sek.}*

105 **Lehrer:** Du bist auf dem richtigen Weg.

106 *Klasse von vorne {4 Sek.}* [Es melden sich drei SuS.]

107 Ja. Wieso ist das <u>nicht</u> nur die Sache des Einzelnen? [L nimmt Till per

108 Handzeichen dran.]

109 *Till {4 Sek.}*

110 **Till:** Weil Kosten für den Staat. Weil wenn die Polizei

111 *Ausschnitt der Klasse von vorne {3 Sek.}* [Marlis meldet sich. Der sprechende Tim sitzt hinter

112 Marlis.]

113 eingreifen muss, wegen irgendwelche Alkoholisierte,

114 *Lehrer am Pult sitzend {4 Sek.}*

115 die eine Prügelei oder so haben,

116 Till *{3 Sek.}*

117 das kostet ja auch Geld. Und das muss ja der Staat bezahlen.

118 *Lehrer am Pult sitzend {1 Sek.}*

119 **Lehrer:** Ja.

120 *Klasse von vorne {2 Sek.}* [Es melden sich drei SuS.]

121 Johannes.

122 *Johannes {2 Sek.}*

123 **Johannes:** Wenn man zum Beispiel Rauchverbot, dann muss man ja auch, ähm,

124 *Ausschnitt der Klasse von vorne {3 Sek.}* [Marlis meldet sich weiterhin. Johannes sitzt
125 schräg gegenüber von Marlis.]

126 zum irgendwie zu einem Abgeordneten

127 *Johannes {3 Sek.}*

128 oder zum Politiker gehen und die können das erst machen.

129 *Lehrer am Pult sitzend {6 Sek.}*

130 **Lehrer:** Richtig. Das ist ja wieder eine Debatte im Landtag Nordrhein-Westfalen,

131 das Rauchverbot. Ja.

132 *Klasse von vorne {4 Sek.}*

133 Es hat auch was mit Kosten zu tun. Ja, inwiefern?

134 *Lehrer am Pult sitzend {5 Sek.}*

135 Du hast das schon angesprochen. Es ist auch ein finanzielles Problem.

136 Micha.

137 *Micha {4 Sek.}*

138 Micha: Die Krankenhäuser, wenn die Leute in den Krankenhäusern liegen,

139 deswegen.

140 *Lehrer am Pult sitzend {3 Sek.}*

141 **Lehrer:** Zum Beispiel. Oder wenn sie nicht arbeiten gehen können. (.)

Transkript No. 7 Seite 6

LArS.NRW **L**ernen mit **A**nimationsfilmen **r**ealer **S**zenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer: ein digitales Lehr-/Lernangebot zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte (LArS.NRW)

142 *Klasse von vorne {2 Sek.}*

143 *Lehrer am Pult sitzend {9 Sek.}*

144 Das heißt also, wir werden uns in den nächsten Stunden mit dem

145 Thema Alkohol beschäftigen. Welche Bedeutung hat Alkohol in unserer

146 Gesellschaft?

147 *Abspann LArS {34 Sek.}*

7